CULTURA, CIUDADANÍAS Y EDUCACIÓN EN EL ENTORNO DIGITAL

Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez
(Edits.)

Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales

CLACSO

Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital

Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital / Guadalupe Álvarez... [et al.] ; compilación de Roxana Cabello ; Silvia Beatriz Lago Martínez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Montevideo : RIAT, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-813-449-9

1. Cultura Popular. 2. Ciudadanía. 3. Educación. I. Álvarez, Guadalupe. II. Cabello, Roxana, comp. III. Lago Martínez, Silvia Beatriz, comp.
CDD 306.432

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Educación / Pandemia / Entornos digitales / Tecnología / América Latina

Diseño de tapa: María Clara Diez
Corrección: Rosario Sofía
Diseño interior: María Clara Diez

Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital

Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez
(Editoras)

PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL

Red de
Investigadores
sobre Apropiación
de Tecnologías Digitales

CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Librería
Latinoamericana
y Caribeña de
Ciencias Sociales

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE
Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital (Buenos Aires: CLACSO, marzo de 2023).
ISBN 978-987-813-449-9

CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.
La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Suecia
Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Introducción 9

Primera parte
Ciudadanía digital, derechos y regulaciones

Ciudadanía digital inclusiva. Una confrontación desigual y situada 21
Delia Crovi Druetta

Ciudadanía digital y hegemonía. Una mirada desde el Sur y desde abajo 33
Francisco Sierra Caballero

Derechos e internet: el activismo digital en el horizonte Latinoamericano 45
Silvia Lago Martínez, Romina Paola Gala y Flavia Samaniego

Las violencias de género como actos de comunicación 63
Graciela Natansohn y Susana Morales

"Quedate en casa". Riesgos psicosociales en trabajadores y trabajadoras a distancia vinculados al uso de tecnologías 77
Susana Finquelievich y María Belén Odena

El contexto legal y normativo y sus efectos en los procesos de apropiación de tecnologías digitales: un acercamiento 93
Martín Ariel Gendler, Fernando Andonegui y Sofía Torres

Segunda parte
Cultura digital

Amistad Siglo XXI. Sentidos y tendencias en la cultura digital.....113
Roxana Cabello

De la apropiación a la creación: un recorrido por experiencias de producción de videojuegos que enlazan el arte y la política 131
Romina Paola Gala

Tecnologías, apropiaciones, representaciones. Sobre el proceso de apropiación de tecnologías, los imaginarios y la inteligencia artificial.....147
Luis Ricardo Sandoval

Tercera parte
Tecnologías en educación

Condiciones estructurales de la brecha educativa y de la brecha digital en Argentina (2011-2020) 167
Renzo Moyano

Acceso, uso y apropiación de tecnologías en la educación: una mirada con enfoque de derecho al sistema educativo chileno.....183
Roberto Canales Reyes, Ingrid Ojeda Cea y Héctor Molina Arriagada

La apropiación institucional y sus dimensiones: una propuesta de análisis.....199
Martín Alejandro Pizarro

Cuarta parte
Digitalización de la educación superior

La digitalización y el profesorado universitario. Miradas más allá de la experiencia pandémica 215
Manuel Area-Moreira

De la educación virtual a la presencialidad: la cuestión de la inclusión en la formación superior 229
Belén Fernández Massara

Desigualdades digitales en la Universidad: los estudiantes de Comunicación (UBA) y las clases virtuales durante la pandemia por COVID-19 243
Victoria Matozo

Las tecnologías digitales en la escritura de la tesis de posgrado 257
Gloria Álvarez Cadavid y Guadalupe Álvarez

Sobre las autoras y los autores 271

Introducción

Este libro reúne un conjunto de artículos que expresan algunas de las presentaciones realizadas en el 5.º Encuentro Latinoamericano de la Red de Investigadores e investigadoras sobre apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT] y II Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO, "Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades". El evento, organizado por el Equipo internet Sociedad y Cultura del Instituto de Investigación Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires [ESIC-IIGG-UBA] y el Programa Usos de Medios Interactivos de la Universidad Nacional de General Sarmiento [UMI-IDH-UNGS] de Argentina, se realizó de manera virtual entre el 20 y el 22 de octubre de 2021 y contó con la participación de investigadoras e investigadores pertenecientes a universidades y centros de investigación de diez países de América Latina y de España.

Los problemas que se abordan en estos artículos dan cuenta, por un lado, del modo como van consolidándose las relaciones y las experiencias de investigación en el marco de la RIAT y, simultáneamente, de la potenciación y diversidad que imprime la conformación de un grupo de trabajo en el marco de CLACSO. Así, si bien se observa que el interés por los procesos de apropiación que se producen en el ámbito educativo, continúa teniendo un peso relativo muy importante (no hay que olvidar que una buena parte de los trabajos pioneros sobre esos temas en distintos países fueron producidos por integrantes

de la red), se desarrollan también investigaciones y reflexiones sobre otras problemáticas que, subrayadas por el rol que las relaciones con las tecnologías digitales tienen a partir del escenario producido por la pandemia por covid-19, reclaman análisis especializados y propuestas de intervención.

El libro está organizado en secciones articuladas en torno a las distintas problemáticas: Ciudadanía Digital, Derechos y Regulación; Cultura Digital; Tecnologías en Educación y Digitalización de la Educación Superior.

En la primera sección del volumen, Ciudadanía digital, Derechos y Regulaciones, incluimos seis artículos que, aunque heterogéneos entre sí, revelan preocupaciones concurrentes. En los tres primeros trabajos que comentamos a continuación se pueden percibir diversos enfoques sobre el concepto de ciudadanía digital y su construcción. A pesar de esa diversidad, las autoras y los autores coinciden en que el concepto envuelve una confrontación entre los ciudadanos y el poder dominante, la hegemonía cultural o el pensamiento colonial. Esta construcción está atravesada por la búsqueda de la ampliación o conquista de nuevos derechos en el entorno digital, que denotan nuevas formas de participación y dinámicas de poder en el espacio digital. Los dos artículos que le siguen se enfocan en las violencias digitales de género y en los riesgos psicosociales relacionados con el teletrabajo, que apuntan a los derechos de mujeres, minorías y trabajadores y trabajadoras. El último artículo de esta sección busca establecer vasos comunicantes entre el contexto legal y normativo y la apropiación de tecnologías digitales, incluyendo la defensa de diversos derechos. El debate sobre cuáles son los derechos de las personas en internet y cómo garantizarlos viene de larga data y los textos del apartado permiten visualizar los modos como ese debate se actualiza en la discusión de políticas públicas, del mundo académico y de las organizaciones sociales

En el primero de los artículos, Delia Crovi Druetta señala los desafíos que implica la búsqueda de una ciudadanía digital inclusiva, entendiendo que se trata de una confrontación desigual entre

individuos que buscan conquistar derechos y el poder dominante, en el contexto histórico y social en que esta tiene lugar. Comienza revisando la dimensión digital de la ciudadanía en América Latina, destacando los aspectos del proceso constructivo de los derechos ciudadanos y sus matices, para luego adentrarse en el reposicionamiento del debate por los derechos digitales durante el confinamiento por la pandemia de covid-19, especialmente en el ámbito de la educación. La autora cierra su ensayo proponiendo un conjunto de retos y acciones como inicio de una ruta para la confrontación entre ciudadanos y poder dominante. Por su parte, Francisco Sierra Caballero señala que, para enfrentar el reto de la construcción de la ciudadanía digital en América Latina, es necesaria la formulación de una crítica sobre la hegemonía cultural desde un giro decolonial y una epistemología de la comunicación, desde el sur y desde abajo. La primera constatación que marca el autor para reflexionar sobre este campo de estudio y el papel de las nuevas tecnologías es la emergencia de contra esferas públicas a través del activismo digital, al tiempo que se vislumbra una nueva economía social de la cultura digital. A continuación, apunta algunos frentes culturales por pensar y definir desde el campo de las políticas de información y comunicación proponiendo una agenda de acción por los derechos culturales.

A continuación, Silvia Lago Martínez, Romina Gala y Flavia Samaniego revisan las prácticas recientes del activismo por los derechos digitales que enfrentan problemas relacionados con el acceso equitativo a una internet segura, libre y abierta. Las autoras despliegan los hallazgos de una investigación de abordaje cualitativo, cuyo objeto de estudio lo conforman treinta organizaciones sociales latinoamericanas. Describen las tácticas y estrategias de las ONG para la promoción y defensa de los derechos al acceso a internet con igualdad y equidad, al derecho a la libertad de expresión, al derecho a la privacidad y protección de datos personales, entre otros. Concluyen que el activismo por los derechos humanos en internet se evidencia como una compleja trama de experiencias que da cuenta de

una ciudadanía digital que se va consolidando en la región, vinculada con las dinámicas de participación en la esfera pública.

Graciela Natansohn y Susana Morales ponen el foco en las violencias digitales de género entendidas como enunciados que estimulan el proceso de comunicación de mandatos masculinistas, condición necesaria para la reproducción de las relaciones de género como estructuras del poder colonial-patriarcal. Las autoras señalan que es responsabilidad de los Estados prevenir y proteger a las víctimas, sin embargo, las legislaciones en los países latinoamericanos están lejos de incluir como delito a figuras como el ciberacoso. Cierran el artículo mencionando las estrategias de seguridad digital desarrolladas y difundidas por activistas feministas en internet, como soluciones parciales para la protección de los ataques virtuales contra mujeres y grupos minoritarios.

En el siguiente trabajo, Susana Finquelievich y María Belén Odena profundizan en los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo remoto o teletrabajo, producidos por la precipitación de las medidas de aislamiento obligatorio en pandemia; el uso inapropiado de las tecnologías; la falta de mecanismos de cuidado de la salud psicofísica y la ausencia o disminución de interacciones cara a cara. El artículo se basa en el análisis de fuentes secundarias y entrevistas a trabajadores y trabajadoras, y proporciona herramientas para visibilizar dichos problemas, así como también recomendaciones para contribuir a la generación de políticas de prevención de los riesgos psicosociales. Cerrando, Martín Gendler, Fernando Andonegui y Sofía Torres indagan sobre la relación entre la apropiación de tecnologías y las regulaciones y normativas, junto al código técnico de la planificación y justificación de las mismas. Con el objetivo de detectar puntos de interés y espacios de vacancia, los autores y la autora llevan a cabo un relevamiento cuantitativo y cualitativo de la producción académica de investigadores e investigadoras publicada en los cuatro libros de RIAT. Para el análisis de dicha producción se valen de una estrategia de contextualización de las interrelaciones de los

procesos de diseño, apropiación y el contexto legal y normativo, para finalmente desplegar la propuesta de un nuevo contexto analítico.

La segunda sección del libro se titula Cultura Digital. Si es posible entender a la cultura como un sistema significante que interviene en los modos en que un orden social se expresa, se reproduce, se experimenta y se conoce, hace falta comprender las marcas que le imprime el adjetivo "digital". Varios de los estudios sobre apropiación de tecnologías digitales que se desarrollan en el marco de la RIAT enfatizan la importancia de evitar posiciones deterministas al analizar el rol de las tecnologías en los procesos sociales y personales. Aun tomando ese recaudo, queda claro que la presencia y expansión transversal de internet y la digitalización de diversos y múltiples procesos de producción de la vida tienen consecuencias notorias en el desarrollo de prácticas, formas de interacción, hábitos, reglas y protocolos. La digitalización alcanza las distintas prácticas significantes entre las cuales se incluyen las artes y las formas tradicionales de producción intelectual, el periodismo, la moda, la publicidad. Traspasa la práctica cultural y la producción cultural incluyendo las formas patrimoniales, artísticas o industriales culturales. Se reorganizan tanto los modos de acceso a los bienes culturales como sus formas de producción, así como los procesos de comunicación. Al mismo tiempo, la cultura digital se genera y se actualiza en la actuación de sus participantes, que la producen, la reinterpretan, la reproducen en sus consumos y apropiaciones. De manera que este sistema significante, implicado en las diversas formas de actividad social no está libre de tensiones, asimetrías y conflictividad.

Los artículos que incluimos en esta sección abordan algunas de las variadas dimensiones que conforman a la cultura digital como objeto de estudio construido desde una perspectiva sociocultural compleja: la dimensión subjetiva enfocada en torno a las relaciones afectivas; la dimensión creativa de la producción cultural y la dimensión simbólica involucrada en los modos como la tecnología se representa en discursos de ficción y sus lecturas.

En el artículo "Amistad Siglo XXI", Roxana Cabello analiza diferentes aspectos de las relaciones afectivas de amistad, visualizando el modo como las personas se identifican con o toman distancia de ciertas construcciones simbólicas estables (la semántica social) que circulan socialmente y que definen a las relaciones de amistad. Esa visualización general se produce a través de un estudio cuantitativo y permite establecer hipótesis sobre continuidades y modificaciones culturales. Entre estas últimas identifica la ampliación de las modalidades, recursos y repertorios de comunicación entre amigos y amigas, signados por la digitalidad, que intervienen no solo en la interacción, sino en el modo como se configura la actual semántica de la relación de amistad.

Romina Gala reflexiona sobre la creación de un tipo de videojuegos (uno de los productos más genuinos de la cultura digital) clasificados como artístico-políticos en el Área Metropolitana de Buenos Aires, en Argentina. Por un lado, enfoca a los desarrolladores, indagando quiénes son, cómo perciben su trabajo y cómo se organizan para ello. Por otro lado, analiza las características productivas, estéticas y conceptuales de un conjunto de experiencias seleccionadas como primera aproximación a un problema complejo y heterogéneo vinculado con la industria cultural. La autora trabaja combinando revisión bibliográfica de los estudios que abordan los videojuegos como expresión artística y política con análisis de noticias en la prensa especializada sobre los casos seleccionados y diversos abordajes cualitativos a los actores involucrados.

Luis Ricardo Sandoval comenta una investigación en curso que indaga en las representaciones acerca del futuro tecnológico (y especialmente el desarrollo de la Inteligencia Artificial) en ficciones audiovisuales recientes, así como entre adolescentes y jóvenes (a quienes realiza entrevistas en profundidad). La presentación funciona como una suerte de punto de llegada de un recorrido que revisa algunas características del campo de estudios sobre apropiación de tecnologías, identificando cómo se ha ido ampliando el alcance y el interés de sus investigaciones. En ese contexto, el artículo repasa un

modelo analítico para el estudio de los *procesos de apropiación de tecnologías* en el que el autor diferencia distintos momentos: desarrollo técnico, regulaciones, estrategias empresarias y usos, y señala el valor que puede asumir el análisis de las discursividades como factor transversal.

La tercera sección del libro, Tecnologías en Educación, pone en evidencia el interés de la investigación académica respecto de las condiciones de los procesos de apropiación de tecnologías en el ámbito educativo. Partiendo tanto de aproximaciones empíricas como de análisis de datos secundarios producidos por distintos países, los estudios dan cuenta de las desigualdades que atraviesan estos procesos, tanto de carácter social como cultural e institucional. Por otra parte, se hace visible también la importancia de seguir considerando la dimensión del acceso a las tecnologías (incluyendo sobre todo la conectividad) como variable de base y uno de los principales condicionantes de dichos procesos de apropiación, independientemente de la perspectiva que se asuma para su conceptualización y análisis. La sección agrupa otros tres artículos: en primer lugar, Renzo Moyano aborda las transformaciones en las condiciones materiales de acceso y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC], por parte de la población urbana argentina, durante el período histórico 2011-2020. Analiza los cambios operados en la dimensión básica de la inclusión digital dentro del sistema hogar y su relación con la dinámica de la pobreza y el clima educativo predominante en el grupo familiar. El trabajo se centra en el análisis de los microdatos de los programas de investigación ENTIC y MAUTIC (INDEC, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019) en Argentina, y explora los efectos de la brecha educativa y de la desigualdad por ingresos sobre la dinámica de acceso y utilización de computadora, internet y telefonía celular.

Por su parte, Roberto Canales, Ingrid Ojeda Cea y Héctor Molina Arriagada reflexionan sobre el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en el sistema educativo chileno en tiempos de distanciamiento social, derivado de la pandemia por covid-19. El

trabajo releva el acceso a la educación de calidad como derecho humano fundamental y sostiene que se trata de una deuda pendiente que tiene Chile en donde identifica altos niveles de desconexión de la ciudadanía a la red de datos, desigualdad social, falta de acceso y uso, hacinamiento y la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica del sistema educativo. Al mismo tiempo, el equipo presenta algunas estrategias y tecnologías implementadas por docentes e instituciones educativas en el periodo de tránsito de lo presencial a lo virtual y, a partir de esa presentación, enuncia algunos aprendizajes y desafíos.

Para cerrar la sección incluimos el artículo de Martín Pizarro, que propone un modelo de análisis de procesos de apropiación institucional de tecnologías en centros educativos, basado en la identificación de un conjunto de dimensiones que dan cuenta de la complejidad y heterogeneidad de dichos procesos. A través de las distintas aproximaciones realizadas de manera exploratoria, a partir de las cuales construye la primera versión de este modelo, el autor identifica una serie diferencias existentes entre las condiciones que tienen las instituciones educativas de gestión privada frente a las de gestión estatal, que exhiben las desigualdades con las que puede encontrarse todo proceso de apropiación institucional. Aclara, además, que no solamente se trata de desigualdades que rigen entre los tipos de gestión, sino también entre los distintos niveles del sistema educativo. Algunas de esas diferencias se expresan en aspectos centrales como la formación de competencias técnicas por parte de los integrantes de las instituciones relativas tanto a los usos como al mantenimiento de los equipos.

El último apartado del volumen, titulado Digitalización de la Educación Superior, al igual que el anterior deja al descubierto la preocupación por los contextos y las circunstancias en que se plasman los procesos de apropiación de tecnologías en la educación, en particular en la enseñanza de emergencia durante el aislamiento social en pandemia. Las unidades de observación son docentes y estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje con tecnologías digitales.

Manuel Area-Moreira analiza algunos de los aspectos más destacables de la docencia universitaria ante los desafíos de la sociedad digital del siglo XXI. En primer lugar, hace referencia a la experiencia de la utilización forzada de la tecnología durante la pandemia, para señalar luego la importancia de tener una mirada más amplia e histórica que justifique el proceso de digitalización en la docencia universitaria. A continuación, aborda la problemática de la transformación de la profesionalidad y funciones docentes en el marco de una enseñanza digital, concluyendo sobre la necesidad de desarrollar en cada universidad políticas educativas específicas destinadas a impulsar tanto los procesos de digitalización de sus titulaciones como de las prácticas docentes.

Por su parte, Belén Fernández Massara aborda el contexto de la suspensión de las clases presenciales a causa de la pandemia por covid-19, y focaliza en las desiguales condiciones de acceso y uso de dispositivos e internet que se revelaron como obstáculo para sostener la continuidad pedagógica. El artículo explora la trama de sentidos y representaciones que registran los actores de un instituto superior de formación docente, a partir de las transiciones hacia la presencialidad, con especial énfasis en la dimensión institucional. La autora arriba a la conclusión de que la modalidad virtual pretendió igualar las posibilidades de la formación, pero a la vez ratificó el rol de la tecnología en las más diversas formas de exclusión y sugiere que habilitar experiencias más significativas de apropiación debería constituirse en un propósito fundamental sostenido en el tiempo.

Victoria Matozo analiza la experiencia de la cursada virtual de estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires durante la pandemia, a partir de la heterogeneidad de sus orígenes de clase y las desigualdades digitales. En su investigación cualitativa utiliza la técnica de entrevista en profundidad para indagar sobre las experiencias de los y las estudiantes y en este contexto focaliza en tres niveles de brecha digital, caracterizando y comparando las prácticas por clase social en el proceso de adaptación, cursado y evaluación en esta modalidad de emergencia en la educación superior.

Los resultados dan cuenta de una íntima relación entre las desigualdades sociales y digitales, y el éxito en la cursada virtual orientada a los saberes digitales de la clase social más privilegiada.

Concluimos con el artículo de Gloria Álvarez Cadavid y Guadalupe Álvarez. Las autoras cristalizan en su texto los resultados de un estudio que tiene por objetivo fundamental comprender, desde la perspectiva de estudiantes de posgrado, los usos de las tecnologías digitales en el proceso de escritura de la tesis. La investigación cualitativa exploratoria se focaliza en cinco estudiantes de una Maestría en Educación que finalizaron la carrera y el análisis que se presenta refiere a dos categorías conceptuales: dispositivos electrónicos y escritura, y recursos digitales y sus usos. Entre los principales hallazgos señalan, en relación con los dispositivos, que parecería fundamental establecer un ambiente tecnológico adecuado para el trabajo, lo cual abarca conectividad y acceso a dispositivos, aplicaciones y otros recursos digitales necesarios para la producción textual.

Las inéditas condiciones que impuso la pandemia por covid-19 afectaron no solamente las distintas dimensiones de la producción de la vida que son objeto de las reflexiones que se presentan en este libro y el papel que juegan las tecnologías digitales en ellas, sino que también impactaron sobre la propia producción de conocimiento académico. Varios trabajos de campo fueron interrumpidos o requirieron novedosas modalidades de reformulación; otras aproximaciones empíricas quedaron en suspenso y dieron paso a la producción de consideraciones ensayísticas; las discusiones e intercambios tuvieron que trasladarse a la pantalla, obligando a abandonar la perspectiva situada. El material que presentamos en este libro presenta, en parte, algunas de las marcas que deja ese proceso y opera como testimonio de las complejas transiciones que atraviesa la producción de conocimiento sobre procesos que implican apropiaciones de tecnologías digitales.

Primera parte
Ciudadanía digital, derechos y regulaciones

Ciudadanía digital inclusiva. Una confrontación desigual y situada

Delia Crovi Druetta

La pandemia originada por el SARS-CoV-2 representó para la sociedad global enfrentarse a acontecimientos inéditos de los cuales fueron emergiendo, también, soluciones inéditas. Esto trajo aparejado, en mayor o menor medida, incertidumbre, no solo sobre un futuro inasible, sino por las formas y prácticas cotidianas desplegadas para enfrentar problemas con respuestas que van desde lo espontáneo a lo inaudito.

La incertidumbre se salda con certezas que suelen provenir de respuestas contundentes producto de la experiencia y en el caso de la salud, del conocimiento científico. No obstante, cuando la incertidumbre no se confronta con información certera, puede llevar a la parálisis, a una suerte de desidia e indolencia que desconoce los caminos adecuados para evitar y padecer errores. Durante la pandemia en algunos seres humanos ese letargo se tradujo en depresión, en otros se canalizó hacia actos violentos y en muchos se convirtió en pasividad. Estuvieron también quienes enfrentaron el confinamiento desarrollando procesos creativos, individuales o colectivos.

Ante tales cambios, masivos y rotundos, que inciden directamente en los procesos de construcción de ciudadanía, creo necesario recuperar algunas ideas básicas acerca del concepto, y de manera

específica, revisar la dimensión digital de la ciudadanía en América Latina, con su entorno de inequidades, profundizadas por los cambios que se están produciendo. Desde esta mirada, considero que en el proceso constructivo de los derechos ciudadanos destacan tres aspectos:

1) La noción de ciudadanía es versátil y tan antigua que puede rastrearse en los orígenes mismos de la organización social.

2) La ciudadanía no constituye una suerte de repertorio de derechos que se van consiguiendo. Una mirada hacia el pasado nos permite constatar que, según las circunstancias históricas, se ha dado importancia a determinados factores o ciudadanos en detrimento de otros. Es por ello que la ciudadanía es dinámica, además, transita un camino en el que podemos reconocer su evolución hacia una idea más comprensiva e inclusiva del concepto.

3) A pesar de ser tan antigua, o tal vez por ello, su elasticidad y dinamismo le han permitido experimentar una importante actualización epistemológica.

Estos tres elementos me permiten construir la premisa que orienta estas reflexiones: la ciudadanía constituye una confrontación permanente entre los individuos que buscan conquistar derechos y el poder dominante. Esta suerte de antagonismo está enmarcado (y a veces condicionado) por el momento y lugar histórico-social en el cual se desarrolla. Como resultado de esta disputa, desigual y situada, existen sociedades que han alcanzado ciertos derechos ciudadanos, en tanto que otras se quedan en niveles más básicos o elementales.

El cine, sobre todo el documental, ofrece diversos registros que dan cuenta de las luchas ciudadanas contra el poder instituido para conseguir los derechos más elementales: trabajo, salud, educación, vivienda o problemas medioambientales que pueden involucrar a todos los temas anteriores. A manera de ejemplo señalo *Machines*

(2016), documental cuyo director, Rahul Jain, muestra la dura realidad de trabajadores de la industria textil en la ciudad de Surat, en el noroeste de India. Estos obreros, con tal de conservar su trabajo y con él mantener a sus familias, renuncian a todo tipo de derechos (salud, normas laborales, higiene, vivienda, entre otros). El documental muestra el lado oscuro de la industria de la moda y el glamur: telas coloridas y ricas en texturas codiciadas en todo el mundo son elaboradas en fábricas donde los obreros, apartados de su familia, están atrapados en una lucha sin final. El director retrata el trabajo en una fábrica, pero aclara que en cuatro kilómetros cuadrados existen 1300 similares, que emplean a más de un millón y medio de personas carentes de derechos elementales.

Señalé que en el devenir histórico se ha producido una actualización epistemológica del concepto ciudadanía, el cual depende del tipo de lucha o confrontación que se haya llevado a cabo y de sus objetivos. Como resultado de este devenir, en la actualidad es posible identificar dos visiones contrapuestas acerca de la ciudadanía, cada una de las cuales tiene a su vez sus matices (Santiago, 2010). La liberal: racionalista e individualista, que busca acortar distancias entre lo público y lo privado. Y la comunitaria, que pondera el contexto, valora la comunidad por su cultura, considerándola más importante que el territorio, la vecindad o el espacio geográfico que comparten.

La discrepancia entre ambas es que mientras la primera, liberal, ve a un individuo atomizado; la segunda, comunitaria, ve al ciudadano como un individuo que pertenece a una colectividad la cual lo determina y le permite dialogar o relacionarse con otros sujetos. Esta segunda, por la cual me decanto, es el camino para que los derechos que se buscan conseguir representen el interés colectivo y apunten al desarrollo de las comunidades que los promueven.

El conjunto de elementos expuestos permite considerar a la ciudadanía como una lucha abierta, permanente, que acepta las desigualdades existentes y evoluciona socialmente. Es inclusiva ante derechos emergentes, como es el caso de la ciudadanía digital y, por supuesto, con todos los ciudadanos que buscan ganar esos derechos.

Los derechos digitales y sus matices

En el vasto abanico de reivindicaciones por derechos ciudadanos, para algunos conseguir tan solo uno puede resultar suficiente, de tal manera que renuncian a otros que podrían ser igualmente importantes. Es frecuente que muchos migrantes renuncien a los derechos más elementales en aras de contar con un trabajo o un lugar para vivir, prescindiendo de otros derechos básicos, incluso los ganados y ejercidos por otros grupos sociales en el lugar donde residen. Se construyen así jerarquizaciones propias de una región, un país o ciertos grupos ciudadanos.

Tales jerarquizaciones no solo están vigentes, sino que durante el confinamiento por covid-19 se acentuaron: hubo quienes pudieron trabajar desde su casa con apoyos digitales (con los efectos colaterales generadas por esta situación), mientras que otros tuvieron que hacerlo de manera presencial, en tanto que algunos individuos se vieron obligados a realizar tareas enfrentando altos riesgos de contagio. En América Latina la pandemia vino a resaltar lo ya conocido: diferencias sociales, económicas, educativas, así como polarizaciones políticas que impiden el diálogo. En el caso de la salud, las inequidades se manifiestan en distintos escenarios que, históricamente, han surgido en la construcción de derechos ciudadanos en este tema.

Es por eso cuando hablamos de una ciudadanía digital inclusiva estamos refiriéndonos a un escenario complejo, amplio y también incierto, en cual encontramos tanto fervientes defensores de ese derecho como ciudadanos a los cuales puede resultarles secundario. No obstante, es claro que el confinamiento, más allá de los señalamientos anteriores, vino a reivindicar la importancia de este derecho debido a que resulta indispensable para integrarse socialmente en actividades forzosas (trabajo, educación, salud, vivienda o entretenimiento).

Si algo fue esclarecedor en esta experiencia, es que al hablar de inclusión debemos situar la búsqueda de ciertos derechos ciudadanos en un lugar concreto, ya que según la sociedad de la cual se trate

y la jerarquización vigente en ese núcleo social puede convertirse en un reclamo de poco interés o todo lo contrario. Antes de la pandemia los derechos digitales estaban más ligados a lograr un acceso tecnológico inclusivo, en tanto que el análisis de las prácticas culturales que moldean esos recursos estaba reservado a grupos de expertos y, de algún modo, era lejano a los usuarios comunes. Esto ha cambiado en apenas dos años.

En suma, la clasificación de los derechos ciudadanos no es homogénea, sino que presenta matices vinculados a la situación de vida y al desarrollo social concreto. Sin embargo, la importancia crucial del entorno hasta ahora no ha impedido que la calidad democrática de una nación se mida según se han o no alcanzado algunos derechos ciudadanos, así como si existen mecanismos que los garanticen. Una medición que puede situarse en un plano aspiracional, ya que coloca en segundo lugar al entorno social real.

Ciudadanía digital y educación

Para acotar las enormes diferencias y variedad de luchas que existen actualmente en materia de derechos ciudadanos al interior de una nación concreta o entre las naciones, voy a situar estas reflexiones en el ámbito de la educación superior mexicana pospandemia (si es que ya podemos hablar de esto). Los desafíos existentes revelan una confrontación, multifacética y en proceso, entre poderes dominantes y ciudadanos, que pone nuevamente al descubierto las brechas digitales y cognoscitivas existentes en materia educativa. Los actores y factores de poder emergentes durante la pandemia del covid-19 colocan a este sector en un terreno desigual y excluyente, que se refleja en diferentes niveles de apropiación digital.

En el confinamiento impuesto por la pandemia la acción y el trabajo entendido en una dimensión amplia, fueron los mecanismos que vinieron a desnudar, públicamente, lo que ya sabíamos acerca de los países de menor desarrollo: inequidad en el acceso a los recursos

digitales, carencias en habilidades digitales específicas, falta de infraestructura familiar, personal y de acceso público para estudiar a distancia. Asimismo, muchos hogares mostraron condiciones desfavorables para desplegar ocupaciones simultáneas e ineludibles (trabajo, estudio, relaciones sociales, acceso a la cultura, etcétera).

Hubo además otras confirmaciones: los conglomerados trasnacionales que manejan el sector tecnológico permanecen ocultos para usuarios que carecen de información específica sobre el tema. Ya en alguno de los estudios que hemos realizado sobre apropiación (Crovi, 2016), destaca la escasa o nula información de los usuarios acerca de quiénes son sus proveedores y operadores, qué capitales conforman la empresa que les da servicio o quiénes son sus dueños. Este desconocimiento invisibiliza a quienes pueden y deben confrontar para conquistar y llevar a cabo una lucha por los derechos digitales.

Sin duda las actividades desarrolladas en aislamiento pusieron en evidencia algunos de estos temas, pero como información colateral que despierta interés y lleva a la reflexión entre los más informados o los interesados en el tema (académicos o periodistas, entre otros). En la lucha para lograr derechos ciudadanos sigue siendo necesario conocer al contrincante u oponente e identificar sus intereses, para poder entablar una disputa que sea reivindicativa. Es notable que estos oponentes fueron más visibles cuando las acciones digitales se concentraron en el consumo de bienes materiales, pero en la educación resultó más complicado desvelar los intereses que existen tras un inminente proceso de plataformización.

Cuando la pandemia identificó, en parte, a esos actores, se mostró también un problema de origen: el acceso a la digitalización quedó en manos de conglomerados privados internacionales o nacionales, renunciando con ello a un resguardo para el ejercicio público. Como resultado de estas decisiones, los antagonistas por derechos digitales son absolutamente desiguales: mientras los consorcios transnacionales saben todo sobre los usuarios echando mano de algoritmos, los ciudadanos carecen de la información adecuada acerca de sus oponentes.

Desde mi perspectiva, en materia de derechos digitales el confinamiento reveló y movilizó la necesidad de desplegar una confrontación entre ciudadanos y poder tecnológico, colocando a este derecho en una jerarquía superior en la que estaba antes de la experiencia, limitada a grupos de especialistas o de alto nivel de uso. La urgencia por disponer de esos recursos para estar activos socialmente se dejó sentir en distintos ámbitos de la vida y las prácticas sociales de nuestra región y a nivel global, por ello puede considerarse ahora al digital un derecho ciudadano emergente que amplió su rango de importancia social. Hay que recordar que esta emergencia fue precedida en América Latina por narrativas políticas que lo incorporaban como actor clave del cambio social y promesa democrática, aunque con escasas concreciones. Considero que apenas ahora estamos iniciando la lucha, la confrontación que implica lograr una ciudadanía digital más allá de un acceso ampliado.

Junto con el desconocimiento de la dimensión y poder de los proveedores de tecnologías, el confinamiento ratificó que el acceso a las tecnologías ha sido decidido a partir de intereses económicos empresariales y no de necesidades sociales comunitarias. En este escenario, no debemos perder de vista que el acceso surge de una infraestructura técnica que permite el paso y habilita la apropiación de otros recursos, como son las redes sociodigitales o el uso de determinadas plataformas para trabajar, estudiar, comprar, entretenerse, socializar. Su arquitectura, su trazo, decididos a partir de criterios mercantiles, reducen la posibilidad de una exploración más creativa y libre.

En sus prácticas los usuarios detectaron, como ya lo habíamos advertido, que tal vez el cambio más destacado con los procesos de digitalización es que establecen una nueva dimensión espacio-tiempo. Y fue de manera abrupta, sorpresiva, cuando vieron sus hogares convertidos en algo similar a lo que Marc Augé (1993) llamó los no-lugares: lugares de tránsito donde todo confluye sin detenerse (trabajo, educación, vida doméstica, entretenimiento) restando atmósferas propicias a las actividades más íntimas, familiares, de encuentros y

desencuentros. El tiempo, inseparable del espacio, también produjo superposiciones y concentraciones que abundaron en la difícil condición del aislamiento. De esto y del hartazgo que produjeron espacios reducidos y tiempos acotados se ha hablado mucho, pero aún hay más por registrar y conjurar.

Como se trata de prácticas nuevas, sorpresivas, la lucha por los derechos digitales (más en el ámbito educativo) debe seguir estrategias que permitan llevarla a cabo, comunitariamente y con la meta firme de conseguir esos derechos. Sin embargo, no se trata de recetas globales, sino de preguntarse ¿qué hacer en la educación digital pospandemia o de nueva normalidad?

En este punto vale la pena preguntarnos cómo vincular la búsqueda de una ciudadanía digital incluyente con el proceso de apropiación tecnomediática. desde donde se produce un cambio de perspectiva en las facultades humanas que tiene dimensiones sociales. Los usuarios son capaces de identificar su aportación personal en los productos de su actividad, tanto que pueden modificar sus herramientas (Leóntiev, 1983, p. 133). Por eso, en el confinamiento y las prácticas allí desarrolladas por todos nosotros está el germen de lo que podemos aportar. Debemos considerar que como sujetos somos capaces de intervenir en los fenómenos del mundo que nos rodea y también de comunicarlos a los demás (Leóntiev, 1983).

Antes como en el presente, los objetos técnicos son más que utensilios: son los que hacen posible las actividades y por lo tanto el trabajo. Esta dimensión no debe estar ausente si queremos evitar el tecnodeterminismo. Al ubicar en la labor docente (incluyendo a todos sus actores) a ciudadanos que pueden cambiar los objetos técnicos, experimentar con ellos en sus acciones y en el trabajo, nos alejamos de la aceptación ciega de las innovaciones tecnológicas ligadas a la repetición. En la educación digital del confinamiento reciente, hubo y hay docentes creativos que al aplicar instrumentos digitales desecharon la repetición mediante propuestas transformadoras.

Tres retos y tres acciones

Para atravesar los desafíos del presente, todavía en proceso, propongo primero tres retos y luego tres acciones que pueden ser el inicio de una ruta para la confrontación entre ciudadanos y poder dominante, a fin de reivindicar derechos digitales emergentes e incluyentes.

El primer reto es conservador: no perder los derechos ciudadanos ya ganados, por ejemplo, una estructuración sana del espacio-tiempo, antes separadas por segmentos y lugares destinados a actividades específicas. Algunos docentes tienen la percepción de haber sido absorbidos por las plataformas digitales que, de algún modo, les arrebataron parte de su vida tal como la habían ordenado. Otros, en cambio, disfrutan del trabajo desplegado desde la comodidad de su hogar, con lo que evitan traslados y disponen de más tiempo. Habrá que consensuar esas disparidades. Y habrá también que saber más acerca de qué piensan los estudiantes sobre esto. En México, donde las universidades públicas tuvieron un periodo de cierre muy largo, existe un gran desconocimiento sobre lo que quieren los alumnos. Con el regreso a lo presencial, es tiempo de hacer registros, reflexionar sobre distintos puntos de vista y proponer cambios a partir de las respuestas que den quienes estudian.

En cuanto al segundo reto, destaco que en educación superior existe una tendencia, inevitable, en los sectores universitarios de establecer un futuro educativo *blend,* híbrido, mixto entre lo presencial y lo digital, apoyado en plataformas predictivas. Frente a esta tendencia habrá que reivindicar, en comunidad, derechos laborales prexistente para evitar retrocesos. Entre maestras y maestros hay preocupación acerca de sus derechos laborales: ¿habrá nuevas negociaciones salariales?, ¿se dotará de la infraestructura necesaria para una educación mixta pospandemia?, ¿habrá más capacitación para el desarrollo de habilidades digitales y pedagógicas?, ¿habrá también capacitación para continuar con el diálogo propio de toda acción educomunicativa, más allá del determinismo tecnológico y en espacios digitalizados?

El tercer reto consiste en una lucha más difícil y compleja: enfrentarse a los grandes conglomerados de servicios digitales, ubicados entre los que más ganancias obtuvieron en el confinamiento. Para el usuario común, docentes o estudiantes, entre otros, son interlocutores poco conocidos que dominan el mundo. Conocerlos mejor primero y canalizar luego, también comunitariamente, los reclamos hacia los abusos cometidos por algunas de esas empresas en materia de costos, limitadas estructuras de acceso que habilitan otros servicios, seguimientos de las vidas personales mediante algoritmos que orientan nuestras decisiones y un largo etcétera de problemas que merecen ser cotejados.[1]

Las decisiones que se tomen deben partir de una concepción comunitaria de la ciudadanía digital. Para la defensa de esos derechos ciudadanos digitales, propongo tres acciones: registrar, reivindicar y confrontar.

Registrar las experiencias del confinamiento educativo a partir de los relatos de todos los actores: docentes, estudiantes, instituciones y miembros del entorno familiar que formaron parte de esas prácticas durante la pandemia. El tiempo, el espacio, la infraestructura tecnológica disponible, la composición familiar, las habilidades digitales de los usuarios son, entre otros, aspectos fundamentales que se deben registrar. Un rastreo amplio de lo vivido será la puerta de entrada hacia una respuesta comunitaria para la defensa de una ciudadanía digital inclusiva y comprometida socialmente. También lo será para masificar este reclamo, dejando atrás los tiempos en los que solo interesaba a un grupo específico de usuarios empresariales o individuales.

Reivindicar a partir de los resultados obtenidos en el proceso de registro es la segunda acción que propongo. Las luchas por los

[1] La economía política de la comunicación ha desarrollado importantes investigaciones para dar a conocer este sector, sus despliegues económicos, los marcos legales que les favorecen, sus prácticas empresariales en detrimento de los usuarios. Como sabemos, se trata de material destinado a especialistas, lo cual no impide su consulta a grupos sociales más amplios.

derechos digitales no deben carecer del sustento comunitario que revela una situación concreta, situada y en condiciones específicas. La ausencia de un sustento o soporte sólido detiene en una suerte de callejón sin salida a algunas confrontaciones por derechos sociales. Debido a que carecen de argumentos para explicar sus reclamos, hay luchas que se quedan en una etapa inicial de enunciación.

En los países menos desarrollados, los derechos digitales bien pueden ser ubicados al final de una larga lista de adeudos sociales. No obstante, merecen ser defendidos desde una mirada inclusiva y aceptando las diferencias que en esta materia se presentan. Su reivindicación exige explicarlos, argumentarlos, sostenerlos desde su importancia social situada en un espacio-tiempo determinado. De allí el valor de registrar previamente.

Confrontar, la tercera acción que propongo, puede ser una tarea a largo plazo, pero no irrenunciable. Es una actividad que forma parte de las disputas que se han desplegado a lo largo de la historia de la humanidad para ganar nuevos derechos, y siempre ante poderes dominantes. Si somos capaces de registrar los cambios, interpretarlos y reivindicarlos en una confrontación argumentada, podremos tener mejores condiciones para conseguir una ciudadanía digital inclusiva.

Bibliografía

Augé, Marc. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.

Crovi, Delia. (Coord.). (2016). *Redes sociales digitales. Lugar de encuentro, organización y expresión para los jóvenes.* Ciudad de México: UNAM - La Biblioteca.

Jain, Rahul. (2016). *Documental Machines*. https://eldocumentaldelmes.com/es/doc/machines-2/

Leóntiev, Aléxei. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal Editor.

Santiago, Rodrigo. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. Cuestiones. *Revista Mexicana de Derechos Constitucional*, (23), 153-174. http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n23/n23a6.pdf.

Ciudadanía digital y hegemonía. Una mirada desde el Sur y desde abajo

Francisco Sierra Caballero

Introducción

En la llamada *sharing economy* y la cultura colaborativa pareciera que vivimos en un espacio liso, abierto y democrático. Es común en la literatura sobre la revolución digital recurrir a la falsa idea sobre el poder e influencia de las nuevas tecnologías como un mantra mixtificador que todo lo explica y supuestamente aclara ocultando en realidad los dispositivos de dominio y control social que ilustran el verdadero sentido y lógica vectorial que imprime el curso histórico de nuestra contemporaneidad. Cabe por lo mismo recordar al padre de la cibernética, Norbert Wiener, cuando insistía en advertir, en tiempos de alumbramiento de la Inteligencia Artificial, que hay que dar al hombre lo que le corresponde y a la máquina lo que le pertenece. Ni más ni menos. El fetichismo tecnológico que nos invade con las fantasías electrónicas ha popularizado una concepción de la galaxia internet tan idílica que la ciencia ha de empezar a desbrozar y destejer en su fuerte proyección imaginaria, cuando no directamente onírica, si hemos de confiar en un horizonte de progreso para toda

la humanidad. En ello nos jugamos el futuro del planeta y la pervivencia misma de la especie. Todo discurso o panoplia tecnocrática sobre el porvenir debe ser por lo mismo *deconstruido*, empezando por la noción de red convertida hoy de hecho en la variable explicativa de todos los fenómenos de nuestra sociedad mediatizada, con la que se evita discutir las formas de acoplamiento y ensamblaje que tienen lugar en la estructura social y el tejido económico y cultural de nuestros pueblos. En un tiempo en el que nos proponen, como critica Morozov, pensar Microsoft y los GAFAM como una suerte de Cruz Roja Internacional, se nos antoja urgente, en este sentido, la función vicaria de la crítica académica para entender internet y las nuevas técnicas de comunicación con la necesaria y debida reflexividad social, pasando de la lógica conceptual del transporte y la física o la ingeniería social a la gobernanza de la cibercultura como una cuestión política antes que técnica o instrumental.

La tecnopolítica como articulación

La primera constatación que nos obliga a pensar el campo y el papel de las nuevas tecnologías es la emergencia de contraesferas públicas a través del activismo digital. Irrumpen nuevos movimientos sociales caracterizados por un uso intensivo de las nuevas tecnologías, así como nuevos partidos red en los que la ciudadanía se relaciona por otros medios y repertorios simbólicos. Al tiempo se vislumbra una nueva economía social de la cultura digital basada en principios de proporcionalidad, supervisión de la vigilancia y una crítica de *Corporate Network* que exige más *isegoría* y un esfuerzo de isonomía. El acento en la cuestión del dominio público, de la participación y los derechos ciudadanos es el proscenio y núcleo de la deliberación y análisis científico: de las competencias a la cogestión, del gobierno del espacio común y las formas autónomas de participación de la sociedad civil a la politización de las políticas de telecomunicaciones. Un abordaje integral, complejo, a la par que pluralista, tan pertinente

en el Sur, desde la dependencia y subalternidad en el universo de las redes y en la categorización y producción social de conocimiento a partir de los contextos locales que hay que empezar ya a definir una agenda propia frente a la colonialidad del saber / poder de este capitalismo cognitivo. Al tiempo es preciso proyectar nuevos escenarios de politicidad de los medios digitales. Un primer paso en esta dirección fue la propuesta del gobierno de Dilma Rousseff de una gobernanza democrática de internet basada en cinco principios:

1. Libertad de expresión, privacidad y respeto a los DD. HH.

2. Gobernanza abierta, multilateral y democrática con participación social.

3. Universidad, inclusión y desarrollo de la red al servicio de la ciudadanía.

4. Neutralidad.

5. Diversidad cultural.

Mientras tanto, no obstante, cabe esperar que cuando nuestros colegas hagan la historia de las ideas sobre las radicales mutaciones que estamos experimentando se pueda trazar una cartografía de la investigación en la materia y observar la circulación y contaminaciones del campo, similar a la estructura material que configura la llamada por Castells sociedad-red (2005). La geopolítica de la red de redes, en efecto, ilustra el dominio de una ley de hierro económico-política que validaría muchas de las anticipaciones de la teoría de la dependencia sobre la civilización tecnológica e industrial. Así, si el usuario busca, en Google, por curiosidad, el mapamundi del ciberespacio podrá observar que la regulación, la supuesta equidad y la estructura distribuida y horizontal del universo internet en modo alguno cumple las promesas de descentralización y autonomía. La estricta

economía rentista del capital imprime un modelo de desarrollo de internet dominado por operadores privados transnacionales e intereses político-militares de Estados Unidos, activo usuario de la red en los golpes mediáticos y los apagones informativos en revueltas como la Primavera Árabe o la resistencia contra el golpe de Temer en Brasil. Las reglas, operadores, formas de organización y prácticas de intercambio están no solo glosadas y replicadas regularmente en la política y el pensamiento administrativo sobre la transformación de nuestro sistema cultural en los países del sur, sino prescritas además unilateralmente, con una lógica de dominio tan estricta como fue la guerra aeroespacial en la disputa satelital de la Guerra Fría en el origen de la matriz ordoliberal que la hizo posible. Como ya explicara Mandel (1995), para enfrentar la crisis de sobreproducción y la caída tendencial de la tasa de ganancia el gran capital monopolista ha tendido recurrentemente a impulsar su productividad por medio de la Revolución Científico-Técnica. La innovación y aplicación tecnológica impregna desde entonces, en especial a partir de los años ochenta, todos los espacios de producción y reproducción social. Esta lógica se ha venido desplegando desde la programación del trabajo (Kanban, círculos de calidad, teletrabajo) al ocio (televisión interactiva, videojuego, internet, móviles), la innovación científica (ingeniería genética, biotecnologías, inteligencia artificial,), la planificación territorial (tecnopolos, ciudades digitales, economía creativa), la transformación de los productos (nuevos materiales, obsolescencia planificada hasta la participación política (*marketing* electoral y ciberdemocracia), la organización administrativa y las formas de consumo y representación cultural.

Contrahegemonía y guerra cultural

Ahora bien, de Obama a Trump, de Facebook a Twitter, de la cultura *underground* situacionista al movimiento Yosoy132 o la guerrilla semiótica de la cibercultura grafiti, las nuevas tecnologías de la

información han modificado, estructuralmente, al mismo tiempo, las formas de organización y acción política. Algunos sitúan el punto de inflexión de esta mudanza en el levantamiento zapatista (1994), pero sabemos que existe una amplia experiencia acumulada, desde la década de los sesenta, en materia de comunicación popular y alternativa de la que México atesora un amplio conocimiento tanto práctico como teórico. Las experiencias que hoy proliferan en la era digital no hacen sino actualizar las formas de interlocución que los grupos subalternos siempre han procurado articular para favorecer procesos de empoderamiento. Lo novedoso hoy es que, paulatinamente, estas nuevas lógicas de representación horadan las bases institucionales de empresas como *Televisa*, modelo arquetípico del sistema jerárquico de control de las imágenes y los discursos públicos en América Latina, por no mencionar el caso español del imperio PRISA que conoce el lector mexicano. Es en este marco donde las redes sociales alcanzan su verdadera importancia como medios o canales alternativos de información y socialización política. Y el que favorece, en México y otros espacios geopolíticos del Norte y Sur globales, el despliegue de formas autónomas y mancomunadas de tecnopolítica, inéditas en la historia moderna del capitalismo por su impacto y proyección. De hecho, ello ha significado, en la práctica, un cuestionamiento de las teorías al uso de la acción colectiva y el conflicto social reformulando las nociones de ciudadanía y el propio concepto de espacio público. Nuestro tiempo es un tiempo encrucijada, un momento de disputa y análisis de las prácticas sociales que, en forma de crisis, da cuenta de la emergencia de otra institucionalidad tramada por múltiples contradicciones. Así, es posible observar cómo el colonialismo se despliega en forma de aceleracionismo tecnológico con formas disruptivas y hasta salidas de tono como la guerra irregular o el golpismo en red, caso por ejemplo de Bolivia, en las que las redes reforzaron los medios convencionales concentrados con campañas de desprestigio de toda política de cambio mediante la imposición de un sentido común contrario a toda comunalidad y apropiación tecnológica y social de la dinámica de transformación revolucionaria.

En este contexto hay que situar la agenda de la Alianza de los Cinco Ojos (EE. UU., UK, Australia, Nueva Zelanda y Canadá) versión WASP de la cuarta revolución industrial en la conformación del sistema global de información y comunicación. La extracción y subsunción del capital nos obliga, en este sentido, a pensar el trabajo vivo, la cooperación social y la comunicación que hace posible el comunismo tecnológico como un problema de construcción de reglas prácticas, de autonomía social y gestión de lo común. Y ello sin olvidar que el hiperdesarrollo de Silicon Valley y de la economía uberizada es solo posible por una extrema precariedad. Tal y como argumenta Remedios Zafra en *El entusiasmo* (2017), hoy como ayer, como en la primera Revolución Industrial, pobreza y creación, innovación y transformación cultural van asociadas. El excedente creativo es así hoy plusvalor del trabajo con o sin pasión y entusiasmo. Desde este punto de vista, la red de redes es también el dispositivo de control social y enredos por la dependencia. No hay ajuste y acumulación por desposesión sin Netflix. Mientras unos celebran emocionarse con *Juego de Tronos* otros planean la guerra de clases al tiempo que se vislumbra formas emergentes en la economía moral de la multitud conectada.

La democracia digital, que carcome el orden e imaginario decimonónico liberal, proyecta por lo mismo, en consecuencia, la necesaria voluntad de repensar un concepto de libertad de expresión y la comunicación que trascienda las nociones dominantes de *free flow information*. Esta tarea es, sin duda alguna, estratégica. Actualmente, en la cultura mediática dominante, falta corazón e inteligencia, como también memoria, una facultad cognitiva directamente conectada con el pensamiento crítico y la creatividad. En la regeneración democrática del sistema informativo, urge por lo mismo reivindicar la cultura o espíritu *hacker* como virtud de los comunes, como ejercicio deontológico de la compasión, como la pasión, en fin, compartida, ahora que falta corazón y músculo en el periodismo, y se ha vuelto una demanda perentoria otra forma de construcción de la esfera pública. Si como decía Debord (1998), y hoy replica Berardi (2014), la

cultura *videogame*, en esta era del disimulo y la mímesis estéril de la representación como dominio es propia de una lógica imperial cuyo principal resultado es la imposición de una cultura sedada, impávida y amedrentada, que nos convierte en ilotas o esclavos de la maquinaria de guerra del capital, hoy más que nunca sabemos, más allá de las versiones prefabricadas sobre la cultura digital, que otra mediación social en red es posible.

En definitiva, desde el punto de vista de las lógicas propias de la cultura digital, hoy más que nunca somos conscientes de que es preciso perfilar nuevas matrices y un pensamiento propio a partir de un enfoque productivo, capaz de romper con la racionalidad binaria y externalizada del mediactivismo como un simple proceso de apropiación, resistencia y oportunidad política. En Latinoamérica y el Caribe, hemos constatado, como con el 15M en España, que existen diferentes prácticas políticas, poco o nada consideradas por las fuerzas tradicionales de la izquierda, y menos aún por la Academia, pese a la constatación de que este tipo de prácticas apuntan la emergencia de otra narrativa y modelo de organización del bien común. Por ello, constituimos desde COMPOLITICAS (www.compoliticas.org) el Grupo de Trabajo sobre *Tecnopolítica, cultura digital y ciudadanía* (CLACSO), y la red de pensamiento y activismo social TECNOPOLITICAS (http://www.tecnopoliticas.org/) y venimos participando de RIAT para pensar en común retos epistemológicos y políticos de un universo por pensar y transformar. Satisface saber que estos esfuerzos empiezan a dejar de ser iniciativas aisladas. Movimientos políticos y sociales han adquirido plena conciencia de esta mudanza en las formas de decir y hacer política por parte de una nueva generación de militantes. Las últimas campañas electorales, por ejemplo, en México o Argentina, han sido un claro ejemplo de haber aprendido a leer en la historia en movimiento los radicales cambios experimentados en las formas contemporáneas de mediación social. Que es posible un dominio de la técnica (solvencia) con fines emancipatorios, que no hay cambio social sin consistencia (rigor) en las formas de articulación social. Que transformar la vida exige creatividad (innovación)

en las formas de informar y debatir. Y que toda política alternativa pasa, en términos gramscianos, por un esfuerzo de pedagogía democrática.

Agenda para la acción

Si el problema de la comunicación y la cultura en nuestro tiempo es la lucha por el código, por la apropiación de lo inmaterial, por el patrimonio cultural común, objeto a su vez de un intensivo intercambio, el reconocimiento y valoración de las diversas formas de autoproducción (de las favelas y el sector terciario informal a los jóvenes conectados para ejercer la libertad de intercambio) que hoy reivindican y practican los nuevos actores políticos en la red, exige, a nuestro entender, que problematicemos estos procesos para garantizar una esfera pública que reconozca las dimensiones productivas de la ciudadanía frente al modelo tradicional de centralización y apropiación de los bienes y espacios comunes, empezando por la propia comunicación.

En este punto, la renuncia a cuestionar el sistema de patentes y de derechos de propiedad intelectual socava las posibilidades del pacto social necesario para la realización de los derechos culturales. Por ello, no es posible pensar un proyecto de democracia participativa en la galaxia internet sin impugnar el actual sistema internacional de regulación de estos derechos, bajo la influencia de un organismo como la UIT y de Estados Unidos, que obviamente no están dispuestos a tolerar un espacio libre y socializado. A lo largo y ancho del planeta, se viene procurando organizar por lo mismo un Foro Social de internet que contribuya al diseño de un modelo de gobernanza abierto, libre y democrático y ayude a perfilar una hoja de ruta, mientras, desde la periferia, desde el Sur y desde abajo, pensamos cómo reinventar las formas de representarnos: la estética, el decir y el hacer para la libertad. No es poca cosa, más aún cuando tales propuestas se hacen cuestionando la soberanía tecnológica, la autonomía informativa,

la disposición de medios de innovación y codificación propios, y el diseño de políticas activas de acceso y apropiación social de la economía digital por los sectores populares. Una posición epistemológica, hoy por hoy, minoritaria, pero sin duda trascendental: ética y políticamente. Y cuando afirmamos esto, lo hacemos en el sentido de Bolívar Echeverría. En la literatura y los estudios de Comunicación es conocida y aceptada, por lo general, la definición de la ética como el ámbito relativo al "conjunto de rasgos y modos de comportamiento" siguiendo el canon del *Diccionario de la Real Academia* que, en su última versión, incorpora la palabra *etho*s como "conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad" (Real Academia Española, s. f.), quizás por influencia del filósofo de la modernidad (Kant) y la concepción del imperativo categórico que en buena medida ha ocupado los intereses y debates a este respecto en el campo. Poco común es, sin embargo, asumir la dimensión comunal que asocia este ámbito de reflexividad dialógica con la necesidad de cierta predisposición a hacer el bien o, genealógicamente, referir esta noción al significado originario de guarida, refugio o morada, lugar donde habitan los hombres, más allá de Aristóteles. En el tiempo que vivimos parece, sin embargo, más conveniente en la Comunicología y otras Ciencias Sociales y Humanas partir de esta última noción, pues, como tratamos de razonar, en nuestro tiempo de crisis civilizatoria y transición a nuevos paradigmas se torna perentorio pensar las ecologías de vida, repensar el *oikos*. De hecho, la humanidad se enfrenta hoy a la necesidad de reformular la cultura, el modo de ser y carácter, como hábito, morada o refugio, en la indisoluble unidad histórico-material del sujeto-mundo y sus formas de construir las ecologías de vida desde el campo lábil y conflictivo de las mediaciones hoy reticulares. Esta es la tesis que propone el gran pensador Bolívar Echeverría (1995) y que conviene releer en diálogo con la apuesta por una Comunicología del Sur, en el contexto más amplio de transformaciones históricas, el sentido de la exigencia, la autonomía y la responsabilidad social en los nuevos medios. La hipótesis de partida es

básica, y no por ello recurrente. Si la política es el arte de lo posible y la ética de la comunicación el ámbito normativo que hace posible la vida en común, no hay transformación posible sin una articulación compleja e integral de los mundos de vida y la morada del sujeto de derechos, sea profesional de la información o ciudadano. La calidad democrática y el periodismo de excelencia exigen un trabajo sobre el universo axiológico de la ecología de vida a este respecto. Pero sucede que los estudios sobre la naturaleza informacional de la sociedad contemporánea dibujan por lo general un escenario contradictorio, cuyo gobierno por las máquinas y sistemas de información, lejos de facilitar un conocimiento detallado de los procesos de desarrollo, favorece, en la práctica, la asunción de un pensamiento sobredeterminado por el conservador *metarrelato posmoderno*, incapaz de otra cosa que la denuncia de los proyectos de movilización y democratización del conocimiento y de los medios de información y expresión cultural autónomos, empezando por la renuncia a la teoría normativa. De forma que la *desrealización* del mundo cotidiano y la pérdida material de las formas de anclaje de la experiencia por efecto de la colonización de los simulacros mediáticos terminan por bloquear el imaginario político-ideológico emancipatorio en un proceso de mixtificación de las nuevas formas de dominio flexible, que de raíz niegan toda posibilidad de una "nueva cartografía del tardocapitalismo", pese a la pertinencia y necesidad de este ejercicio intelectual y de compromiso histórico en un tiempo marcado por el proceso intensivo de globalización económica, cuyo desarrollo se traduce en diversas formas de crisis cultural y desconcierto de las comunidades locales, paralelamente al proceso de descentralización de las instituciones económicas, políticas e informativas.

En este contexto, la orientación ideológica liberal de las discusiones en curso sobre el papel de la comunicación y los sistemas informativos en el proceso general de desarrollo, a la luz del proceso de globalización, tiene lugar, paradójicamente, junto al fenómeno de la *planetarización de la conciencia* que hace hoy al fin posible, y también necesaria, la articulación social de diferentes actores y agentes

sociales ante el conjunto de problemas civilizatorios que enfrenta la humanidad en su horizonte vital más inmediato. Primero, porque hoy sabemos que *conocer* es *poder* y que el *ethos* requiere *política* e *imaginación comunicológica* que libere las energías y haga habitable las *ecologías* de *vida*. Desde este punto de vista, podemos afirmar que el desarrollo comunicacional constituye, a este respecto, un problema estratégico en la dinámica contemporánea de reorganización del capitalismo, especialmente en regiones históricamente subalternas o periféricas como América Latina. Corresponde ahora a las comunidades, en esta línea, sacar sus propias conclusiones y cumplir con el compromiso necesario de un trabajo impostergable: teórica y prácticamente, como en vida hiciera ejemplarmente Gramsci. Este es el empeño de la pedagogía de la comunicación a la que hacíamos referencia para la que hemos de empezar a encontrar materiales de construcción útiles y precisos desde nuevas posiciones de observación, como tradicionalmente ha venido haciendo CLACSO, ALAIC o ULEPICC. En estos frentes culturales se inicia, sin duda, un nuevo ciclo histórico que conviene acompasar con una nueva práctica teórica.

Bibliografía

Berardi, Franco. (2014). *Después del futuro*. Madrid: Tangentes.

Castells, Manuel. (2005). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Debord, Guy. (1998). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.

Echeverría, Bolívar. (1995). *Las ilusiones de la modernidad*. México: UNAM.

Mandel, Ernest. (1998). *Late capitalism*. Madrid: Verso.

Real Academia Española. (s. f.). Ethos. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. Fecha de la consulta. https://dle.rae.es/ethos?m=form

Zafra, Remedios. (2017). *El entusiasmo*. Barcelona: Anagrama.

Derechos e internet: el activismo digital en el horizonte Latinoamericano

Silvia Lago Martínez, Romina Paola Gala y Flavia Samaniego

Introducción

Desde los inicios de este siglo las estrategias de acción de organizaciones y movimientos sociales se amplían con las prácticas políticas en el ciberespacio, toda vez que se acentúa el uso y apropiación de tecnologías digitales de los y las activistas. En estas experiencias se percibe una nueva territorialidad como resultado de la amalgama de las dimensiones *online* y *offline*; de forma tal que internet se constituye como uno de los campos de acción política, enlazando este escenario virtual con el territorio y con ello la acción directa (Lago Martínez, 2012, p. 130). Las diversas articulaciones con las tecnologías han ido transformando la organización y la acción colectiva en general, dando lugar a potenciales nuevos repertorios de acción y formas de interrelación. En este sentido, las prácticas recientes del activismo por los derechos humanos en internet —cuya peculiaridad es que el objeto en disputa se centra en internet— abre otra problemática de estudio en este campo. Con tácticas y estrategias particulares y un enfoque basado en los derechos humanos,

este activismo enfrenta problemas relacionados con el acceso equitativo a una internet segura, libre y abierta.

El propósito de este trabajo es dar cuenta de estas formas de acción colectiva. Nos preguntamos cuáles son los antecedentes y acontecimientos que viabilizaron su emergencia; qué problemas enfrentan y cuáles son sus demandas; quiénes son sus oponentes, qué estrategias y repertorios de acción llevan adelante y su incidencia. Para ello se implementó un abordaje cualitativo que incluyó observación, análisis de contenido de información textual, visual y audiovisual presente en portales y redes sociales, y entrevistas a referentes de organizaciones latinoamericanas. Las experiencias que aquí desplegamos no constituyen un relevo exhaustivo, sino un recorte intencional de este universo para aproximarnos a su estudio.

Derechos, activismo e internet

El activismo por los derechos digitales comprende a un conjunto heterogéneo de colectivos y organizaciones sociales cuyos objetivos giran en torno a la promoción y defensa de los derechos de ciudadanas/os en internet. En un primer análisis sobre la emergencia de estos actores colectivos se advierten algunos rasgos de otras experiencias de activismo cuyo foco está puesto en la lucha por una internet libre y abierta. Nos referimos a aquellas vinculadas a la noción de internet como bien común, tal como el movimiento por la cultura libre —cuya disputa central se asienta en el software libre, el código abierto y las licencias *copyleft*— y el movimiento por el Acceso Abierto y gratuito en internet a la información científica financiada con fondos públicos (Lago Martínez, 2015). También obran como precedente los intensos debates del último decenio por la neutralidad de la red, que se cristalizaron en diversos marcos regulatorios en la región y donde las organizaciones de la sociedad civil tuvieron un rol destacado (Gendler, 2019).

De manera que la discusión sobre cuáles son los derechos de las personas en internet y cómo garantizarlos viene de larga data, aunque tomó notoriedad en el debate público, político y académico más recientemente, toda vez que algunos organismos internacionales sentaron bases sobre esta cuestión, incluso algunos gobiernos han creado su propia carta de derechos digitales. En este contexto, las organizaciones que nos ocupan proponen una agenda pública de derechos que se colocan en el centro de su intervención política, social y cultural. La mayor parte de ellos anteceden el espacio de internet, como el derecho a la comunicación y la libertad de expresión, la libertad de asociación en comunidades y de participar de manifestaciones, y la no discriminación y violencia (Derechos Digitales, 2014; Pietrafesa, 2019). Pero, además, se incluyen derechos propios del entorno de internet, como el acceso universal, el anonimato, el derecho al olvido y la protección de datos personales (Bizberge y Segura, 2020; Morales, 2019).

En síntesis, los antecedentes sobre las diversas disputas acerca de internet, sumados a este marco de derechos que se consolidó en la última década, conforman el escenario para la emergencia de este activismo.

Derechos digitales en disputa: estrategias y tácticas de la acción colectiva

Los objetivos principales de las organizaciones que estudiamos giran en torno al desarrollo, la defensa y promoción de los derechos humanos en el entorno digital, con algunos matices. Algunas de ellas añaden la lucha por el acceso libre, abierto y plural a internet, en tanto otras apuntan a la regulación de internet y la incidencia en derechos digitales.

Para el fortalecimiento de la acción colectiva, operan en redes a escala global, regional y nacional, trabajan de forma colaborativa, o de manera asociada, en tanto parte de las organizaciones son capítulos nacionales de organizaciones internacionales. A modo de ejemplo,

Karisma (Colombia) forma parte de CiviCERT, una organización global que nuclea a proveedores de servicios y contenido en internet, organizaciones no gubernamentales e individuos, con el fin de mejorar globalmente la conciencia de la sociedad civil sobre la seguridad.

En general, buscan situar los derechos en el contexto latinoamericano, lo cual revela una preocupación por contener y comprender los problemas de cada país, tal como señala una de nuestras entrevistadas:

> Estamos siempre pensando qué son los derechos digitales en Brasil, en diálogo con otros países de América Latina; porque muchas veces importamos las definiciones del norte y no tiene sentido para nosotros que esta importación sea hecha sin pensar crítica y profundamente [...]. (Referente InternetLab, comunicación personal, marzo de 2022)

También abogan por una perspectiva interseccional, con relación al género, raza, sexualidad, origen regional y clase social. Por ejemplo, Coding Rights (Brasil) ofrece un enfoque feminista en la búsqueda de construir un futuro basado en valores transfeministas y decoloniales. A su vez, Hiperderecho (Perú) desarrolla proyectos con foco en la intersección de tecnologías, género y derechos, en particular la violencia de género en línea y derechos de mujeres y diversidades de género en el espacio digital.

Hiperderecho - Presentación de publicaciones

En cuanto al surgimiento de las organizaciones observamos que en su mayoría emergen con el cambio de siglo, aunque con mayor énfasis en el último decenio, salvo aquellas de larga tradición en la defensa de derechos, como la Asociación por los Derechos Civiles [ADC] y la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones [APC].

Con relación a los oponentes, identifican a los Estados (o gobiernos) y a las corporaciones de internet, especialmente las distribuidoras de contenidos. Sin embargo, las relaciones con los gobiernos cambian según la realidad local, puesto que depende de cómo y cuántos espacios de participación ofrezcan para que se puedan discutir y resguardar los derechos digitales. Por ello, en muchas ocasiones los gobiernos obran como contraparte y aliados para desplegar estrategias, tal como señala TEDIC (Paraguay): "[...] somos parte de diferentes mesas de discusión establecidas por el Estado como la Mesa de Gobierno Abierto, ya que nos parece necesaria la presencia de la sociedad civil en estos espacios de toma de decisión".

Varias de las organizaciones brindan capacitaciones en derechos digitales para el sector público, y al mismo tiempo le demandan al Estado regulaciones y políticas públicas que garanticen y protejan el ejercicio de los derechos humanos en internet. Además, algunas de ellas participan en proyectos de monitoreo en los cuales exponen la violación a los derechos digitales en la que los gobiernos y empresas pueden incurrir. Por otro lado, es frecuente ver en sus reportes de transparencia a empresas intermediarias de internet, como Google o redes sociales digitales, como fuentes de financiamiento o *partnership*. También reciben donaciones de particulares, ofrecen servicios de consultoría al sector público y privado y obtienen financiamiento de organizaciones internacionales.

Si bien no podemos caracterizar a los y las activistas que dan cuerpo a las organizaciones, ya que aún no contamos con el acercamiento suficiente para dar cuenta de ello, en una primera aproximación identificamos a profesionales —con un papel destacado de abogados y abogadas— académicos y académicas, comunicadores y comunicadoras, periodistas independientes, expertos y expertas

en tecnología, pero también personas interesadas en internet que, con el lema "internet es nuestra", intentan recuperar la visión del poder inclusivo y democratizador de internet gestada a comienzos del milenio.

A los efectos de sostener un hilo conductor, seguidamente describimos las tácticas y repertorios de acción ordenadas en torno a grupos de derechos, si bien las organizaciones no se limitan a la defensa y promoción de algunos derechos en particular, sino a todos ellos. Asimismo, no desarrollan una única estrategia de acción; antes bien, combinan diferentes repertorios al tiempo que tejen alianzas, se involucran en redes y trabajan colaborativamente aunando esfuerzos y conocimientos específicos para el desarrollo de las campañas que llevan adelante.

Derecho de acceso a internet, igualdad y equidad

En la región latinoamericana existen históricas brechas digitales que la pandemia de covid-19 expuso aún más. Las organizaciones llevan años trabajando para garantizar el acceso pleno a internet a grupos sociales excluidos, como las que desarrollan redes comunitarias de internet, desplegando su estrategia de acción en territorios relegados por los mercados y Estados. Estas redes se basan en principios de participación democrática, equidad, igualdad, diversidad y pluralidad, y son creadas en general por los mismos vecinos y vecinas, junto a organizaciones territoriales, políticas y sociales (Lago Martínez, Gala y Samaniego, 2020). A nivel internacional, la red APC en asociación con Rhizomatica lleva adelante proyectos de acceso local y redes comunitarias. En nuestra región, múltiples colectivos y organizaciones vienen desplegando estas estrategias, de ahí que se dieron cita en la primera Cumbre Latinoamericana de Redes Comunitarias en 2018.

Además de las estrategias que se desenvuelven en los territorios, hay múltiples acciones por la inclusión digital que se desarrollan en

internet, como la campaña #OtrainternetEsPosible iniciada en 2020 por la Asociación Argentina de Usuarios de Internet Internauta junto a más de ochenta organizaciones. Entre sus objetivos se destaca la demanda por una tarifa social para contribuir a la equidad en el acceso. La campaña combinó diferentes tácticas, como la viralización en redes de infografías y *flyers* con el *hashtag* #otrainternetesposible, charlas y talleres de sensibilización por plataformas como Zoom y la recolección de firmas de adherentes.

Todas estas organizaciones tienen como común denominador una fuerte interpelación a los gobiernos para la formulación de políticas públicas, con el convencimiento de que es una obligación del Estado garantizar estos derechos.

Derecho a la libertad de expresión

La libertad de expresión es identificada por algunos autores en el marco del derecho a la comunicación (Segura, 2019; Becerra y Waisbord, 2021) puesto que refiere a la censura de contenidos por parte de las plataformas, a la desinformación por noticias falsas y los discursos de odio.

La censura y la libertad de expresión son derechos clave en las acciones del activismo que se intensificó con la virtualización de la vida cotidiana durante la pandemia. En este sentido, y a raíz de la advertencia de YouTube, Facebook y Twitter sobre la posible eliminación errónea de información por infracciones a sus políticas y condiciones, en 2020 el Observatorio Latinoamericano de Regulación, Medios y Convergencia [OBSERVACOM] comenzó a monitorear la eliminación automática de contenidos en dichas plataformas. Con la campaña #censuraBOT, busca identificar el impacto que la regulación privada de espacios públicos en internet tiene sobre la libertad de expresión y el derecho a la información en línea.

Otro problema que ocupa al activismo es la desinformación por noticias falsas. Con el fin de contribuir a la verificación de las

noticias, emergieron en la región organizaciones chequeadoras que tuvieron un rol destacado para combatir la infodemia. La organización Chequeado de Argentina desplegó una campaña muy amplia en este sentido.

Chequeado - Cómo la desinformación sobre covid-19 infectó a América Latina

Esta organización se autodefine como un medio digital que se dedica a la verificación del discurso público, la lucha contra la desinformación, la promoción del acceso a la información y la apertura de datos:

> Chequeado busca detectar los contenidos sospechosos [...] contrasta dichos de líderes, políticos, empresarios, sindicalistas, sociales con los mejores datos disponibles en ese momento [...] no es una novedad, es volver a las fuentes del periodismo y gracias a la tecnología, abrirlas. (Referente Chequeado, comunicación personal, julio 2019)

También se identifica al fenómeno de las noticias falsas como desinformación deliberada para causar perjuicios y la viralización de las mismas como una acción política con objetivos concretos. No debemos perder de vista que las redes sociales coexisten y se retroalimentan con los medios de comunicación tradicionales y la comunicación interpersonal.

A modo de ejemplo, las organizaciones InternetLab y Redes Cordials lanzaron una guía para periodistas y creadores de contenido con herramientas para identificar, responder y reportar ataques en línea.

InternetLab - Guía para periodistas y creadores de contenido

Por último, los discursos de odio han tomado gran relevancia en los últimos años. Si bien esta problemática no es novedosa, se ve actualizada en las redes sociales con nuevas lógicas y estrategias de alcances casi ilimitados y en tiempo real. En líneas generales, se entiende como el uso de una o más formas de expresión que instigan al odio, la humillación o menosprecio de una persona o un grupo social, basándose en su religión, etnia, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, 2015, p. 4).

Asimismo, la violencia digital de género ha dado lugar a múltiples acciones, como la campaña La Clika' de las organizaciones mexicanas feministas Luchadoras y La Sandía Digital. La misma consta de un espacio digital interactivo desarrollado para ayudar a las víctimas de violencia digital, con guías y asesoramiento legal

para denunciar el hecho, además de una campaña de visibilización en redes sociales con los *hashtags* #LibresEnLínea, #EsVirtualyEsReal, #NoEsTuCulpa y #JuntasSomosMasFuertes para fomentar la libertad, la responsabilidad digital y el acompañamiento de las víctimas. El proyecto Tecnoresistencias de la organización Hiperderechos ofrece una propuesta similar.

Tanto las investigaciones académicas como los informes que producen sobre las problemáticas locales y regionales respecto de los derechos digitales sirven de insumo para que las organizaciones realicen incidencia, presentando proyectos de políticas públicas o regulatorios del entorno digital. La incidencia es a nivel de gobiernos nacionales, pero también buscan interpelar a empresas y organismos internacionales. InternetLab es un ejemplo de este tipo de activismo. En el año 2020 desarrollaron un observatorio de violencia política contra las mujeres. A través de la información producida y su divulgación en periódicos nacionales, lograron que las afectadas puedan hablar de lo que les sucedía e incidir en la agenda pública. "[...] nuestra investigación fue citada en la votación del proyecto de ley que criminaliza la violencia política" (Referente InternetLab, comunicación personal, marzo 2022).

InternetLab - Proyecto Reconocer, Resistir, Remediar

En los últimos años crecieron las críticas hacia las plataformas por su limitado accionar para enfrentar la desinformación, los discursos de odio y la violencia digital, y con ello las demandas sobre la moderación privada de contenidos y el poder de las plataformas. Se pone en tela de juicio la falta de mecanismos adecuados de regulación y control de los Estados sobre las actividades de las mismas, ya que las acciones llevadas a cabo por estos para prevenir y erradicar la violencia digital podrían colisionar con otros derechos digitales como la libertad de expresión o el anonimato (Pietrafesa, 2019). Dicha situación se agrava en un escenario de fuerte concentración de internet a nivel global, pero también en América Latina, tal como lo demuestran los informes sobre la región llevados a cabo por el OBSERVACOM.

Derecho a la privacidad y protección de datos personales

Las revelaciones efectuadas por Edward Snowden en 2013 pueden ser identificadas como la denuncia más resonante acerca del destino de la inmensa cantidad de datos que empresas y Estados tienen a su disposición, ya sea para comercializarlos o vigilar a los ciudadanos y ciudadanas. Derechos civiles y políticos se ven afectados por la manipulación y comercialización de datos, así como por el uso indebido para control y vigilancia estatal de tecnologías de reconocimiento facial, de datos biométricos, etcétera.

Las políticas de privacidad y verificación de datos de las principales plataformas que componen el conglomerado Meta (Facebook, Instagram y WhatsApp) y otras redes digitales se encuentran en la mira de los activistas. Por ejemplo, las organizaciones SocialTIC e Hiperderecho promueven campañas y talleres sobre "Cuidados digitales para una internet segura".

Por otro lado, el activismo de datos desarrolla prácticas y estrategias basadas en la infraestructura de datos para enfrentar la vigilancia masiva de empresas y gobiernos basada en *big data*. Milan y Gutiérrez (2015) distinguen dos tipos al interior de este activismo: el reactivo, que desarrolla prácticas de resistencia a las amenazas de intrusión gubernamental y del sector privado; el proactivo, que hace uso de grandes volúmenes de datos para el cambio social y el compromiso cívico. En este último sentido, InternetLab lleva adelante evaluaciones anuales de las políticas de privacidad y protección de datos de los proveedores de conexión a internet en Brasil en asociación con Electronic Frontier Foundation (EE. UU.).

Durante la pandemia, varias organizaciones verificaron los aspectos de privacidad de las plataformas creadas por sus gobiernos para la gestión de esta; como ADC que analizó las aplicaciones del Gobierno nacional argentino (CuidAR) y de algunas provincias y la Fundación Karisma, que desarrolló un estudio similar sobre CoronApp-Colombia y similares de gobiernos locales. Uno de los resultados

más destacables es la cantidad de permisos e información que estas aplicaciones recolectaban sin una justificación acorde y sin un compromiso por proteger la privacidad de datos, como permisos de administración de bluetooth, acceso a contactos y ubicación, etcétera.

A modo de cierre

Las organizaciones de activistas por los derechos digitales en América Latina transitan el camino de diversos movimientos sociales de este siglo. Asimismo, comparten otros rasgos que caracterizan a la movilización social de las últimas décadas: operan en redes globales, aunque intentan posicionarse desde una perspectiva situada en los problemas estructurales de la región; los principales oponentes continúan siendo los Estados y las grandes empresas de internet; las imágenes forman parte de sus estrategias y prácticas comunicativas, entre arte y diseño gráfico se valen del lenguaje visual para ilustrar sus ideas y propuestas.

El despliegue de sus estrategias y repertorios de acción se realiza principalmente en internet, con excepción de las redes comunitarias. Además, en sus acciones exponen los conocimientos, habilidades y experticias que han alcanzado a partir de la apropiación creativa de las tecnologías. Desarrollan contenidos digitales y crean tecnologías propias para fines específicos de la organización, muchas veces aprehendidos en función de las estrategias, necesidades y trayectorias de la misma.

Los problemas que enfrentan en su gran mayoría no son nuevos, sino que se actualizan al contexto sociohistórico que nos toca vivir. La perspectiva de género en torno a la violencia digital contra las mujeres y personas LGBTIQ+ da cuenta de ello. Se generan investigaciones, relevamientos e informes específicos, además de campañas en redes sociales y publicaciones en periódicos, sumado al desarrollo de tecnologías como la creación de espacios digitales seguros en los cuales mujeres pueden acceder a información, vehiculizar las

denuncias y recibir asesoramiento. Sus estrategias, propias del movimiento feminista, apelan a la toma de conciencia colectiva en la búsqueda de transformar la cultura del odio, la violencia, la discriminación y la desigualdad de género.

Se observan ciertas semejanzas y diferencias respecto del activismo digital de inicios y primera década de este siglo en varios aspectos. En cuanto a las diferencias, la más destacable es la estructura y perfil de las organizaciones. La gran mayoría son asociaciones, fundaciones, centros de investigación, etcétera, muy profesionales en cuanto a su composición y recursos, aunque detectamos algunos colectivos de activistas con menos estructura y más radicalizados en sus acciones y consignas. Por otra parte, y vinculado a lo anterior, sus estrategias incluyen la producción de conocimiento sobre derechos digitales: investigaciones, informes, publicaciones, revistas, boletines, etcétera, dan cuenta de la participación de profesionales y académicos y académicas en las organizaciones. Esta producción brinda sustento teórico e ideológico y observaciones críticas para la generación de acciones y políticas públicas. Si bien las estrategias mencionadas son parecidas a las desplegadas por el activismo digital en general, sus capacidades y la multiplicidad de organizaciones que intervienen le otorgan una amplitud y expansión por demás ostensible. Además, dirigen sus esfuerzos a la formación, capacitación y entrenamiento de activistas, periodistas y ciudadanos y ciudadanas en general por medio de talleres, seminarios, foros, conferencias, audiovisuales, etcétera, que recuerdan a las tácticas del movimiento por el *software* libre. En cuanto a otros repertorios de acción, recogen y amplían experiencias ya existentes, como peticiones en línea o campañas de información, sensibilización, de incidencia o con el fin de posicionar temas en la agenda pública, todas ellas denominadas infoactivismo. Si bien no emprenden acciones directas, como manifestaciones en el espacio urbano, algunas organizaciones ofrecen recomendaciones, guías e instructivos para la participación, por ejemplo, de una protesta callejera, sobre todo en cuanto a la estética visual.

El impacto social que promueven (a diferencia del cambio social) se enlaza con la incidencia, y en este sentido los principales desafíos que enfrentan son asegurar entornos regulatorios para garantizar una internet libre, segura y abierta y políticas públicas para proteger los derechos humanos de ciudadanos y comunidades en internet. No es nuevo, como señalamos las organizaciones formaron parte activa en la construcción de los marcos regulatorios nacionales, pero estos se deben fortalecer y actualizar a la luz de nuevas problemáticas.

Para terminar, el activismo por los derechos humanos en internet se evidencia como una compleja trama de experiencias que, con diversos matices, reconoce en internet un ámbito de concentración de poder económico y político. Sus tácticas y estrategias apuntan a la disputa de este espacio fundamentada en los derechos humanos a la vez que desarrollan herramientas digitales para contribuir al cambio de lo público y lo social. Da cuenta de una ciudadanía digital que se va consolidando en la región, vinculada con las dinámicas de distribución del poder y participación en la esfera pública.

Bibliografía

Becerra, Martín y Waisbord, Silvio. (2021). La necesidad de repensar la ortodoxia de la libertad de expresión en la comunicación digital. *Desarrollo económico*, *60* (232), 295-313.

Bizberge, Ana y Segura, María Soledad. (2020). Los derechos digitales durante la pandemia covid-19 en Argentina, Brasil y México. *Revista de Comunicación*, *19* (2), 61-85.

Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. (2015). *Recomendación General N.º 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo*.

https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904

Derechos Digitales. (2014). *Latin America in a glimpse: Human Rights and the internet. internet Governance Forum*. Istanbul.

Gendler, Martín. (2019). Neutralidad de la red y servicios over the top: una compleja relación en el ecosistema de telecomunicaciones. *Paakat: Revista de tecnología y Sociedad*, *9* (17), 1-17.

Lago Martínez, Silvia. (2012). Comunicación, arte y cultura en la era digital. En Silvia Lago Martínez (comp.) *Ciberespacio y Resistencias. Exploración en la cultura digital* (pp. 123-141). Buenos Aires: Hekht.

Lago Martínez, Silvia. (2015). Bienes culturales y bien común en la sociedad digital. En Silvia Lago Martínez y Néstor Correa (coords.), *Desafíos y dilemas de la Universidad y la Ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (pp. 525-534). Buenos Aires: Teseo.

Lago Martínez, Silvia; Gala, Romina y Samaniego, Flavia. (2020). Innovación social con tecnologías digitales. Las organizaciones Latinoamericanas en tiempos de pandemia. *Debates sobre Innovación*, *5* (1), 49-55.

Milan, Stefania y Gutiérrez, Miren. (2015). Medios ciudadanos y *big data*: La emergencia del activismo de datos. *Mediaciones*, *14*, 10-26.

Morales, Susana. (2019). Derechos digitales y regulación de internet Aspectos claves de la apropiación de tecnologías digitales. En Ana Laura Rivoir y María Julia Morales (coords.), *Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 35-49). Montevideo: RIAT.

ONU, Consejo de Derechos Humanos. (2016). Asamblea general. https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_32_L20.pdf

Pietrafesa, Andrea. (2019). Violencia de Género, internet y el Derecho a la Libertad de Expresión: Un nuevo desafío para el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. *American University International Law Review*, *34* (3), 567-600.

Segura, María Soledad. (2019). Activismo por los derechos digitales en América Latina. Pensar globalmente, actuar localmente. *Personae Sociedad*, *33* (2), 198-228.

UNESCO. (2013). *Universalidad de internet: un medio para crear sociedades del conocimiento y la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*. https://en.unesco.org/sites/default/files/internet_universality_es_01.pdf

Vercelli, Ariel. (2009). Repensando los bienes intelectuales comunes: análisis sociotécnico sobre el proceso de co-construcción entre las regulaciones de derecho de autor y derecho de copia y las tecnologías digitales para su gestión [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Quilmes. http://goo.gl/f7NIQu

Las violencias de género como actos de comunicación

Graciela Natansohn y Susana Morales

Las estructuras elementales de las violencias de género

Exhibición de poder, espectáculo de soberanía territorial, manifestación de dueñidad (Segato, 2018) sobre un territorio / cuerpo que es jurisdicción y símbolo de esa posesión, la violencia se inscribe en el cuerpo de las mujeres como en una vitrina, una pizarra al aire libre para comunicar al resto la reciedumbre viril para hacer sufrir y controlar.

"La historia masculina es la historia de la violencia", dice Rita Segato (2018, p.25). Lo que parece ser una exageración o una generalización sin sustento, una sentencia resultante de la indignación emocional y moral, adquiere sustancia y consistencia en forma de datos cuando se investiga el feminicidio, la violación y la violencia contra las mujeres en las sociedades occidentales modernas.

En febrero de 2022 se produjo un hecho de violación colectiva por parte de un grupo de seis varones, a plena luz del día, en las calles de un barrio de clase media de la ciudad de Buenos Aires. Literalmente en la calle, ya que ocurrió en el interior de un vehículo estacionado

en la vía pública. Se supo después que la joven víctima fue previamente drogada por ellos, aprovechando la situación de confianza que fueron construyendo con ella en las instalaciones de un bar en el que todos se conocieron. La condición de la víctima drogada funcionó además como una demostración de que no solo el goce está en el acto de doblegar el cuerpo físico, sino de enajenar su voluntad y anular su conciencia. De hecho, las declaraciones en sede judicial por parte de la víctima refieren a no recordar absolutamente nada luego de haber bebido una cerveza provista por ellos mientras estaban en la plaza tocando la guitarra.

Los violadores son todos jóvenes, blancos, cuyas figuras e identidades no semejaban la de unos monstruos (como bien señalan algunas notas de opinión). Estudiantes universitarios unos, trabajadores o desocupados otros, *skaters*, había entre ellos militantes políticos. Incluso algunos —por los dichos de sus amigas en declaraciones periodísticas—, autodenominados "deconstruidos". Todos, entre 20 y 24 años. Los violadores están entre nosotras y puede ser cualquiera, ya que se sienten impunes de violar en la vía pública a la luz del día a la vista del resto, como sucedió en este caso, registrado parcialmente por cámaras de seguridad del barrio.

Las estructuras elementales de la violencia funcionan de dos formas interconectadas, evalúa Rita Segato (2010). Una vertical, operando a través de vínculos de jerarquía y estatus. Otra horizontal, mediante relaciones de alianza o competencia, formando un esquema único pero inestable, que necesita ser reafirmado todo el tiempo. La primera puede caracterizarse por las relaciones de sumisión y dominación —como las de género, pero no solo ellas— mientras que la segunda, por las relaciones de contrato entre similares (entre hombres cuya masculinidad es hegemónica, por ejemplo).

Resulta claro en la situación mencionada que la violencia ejercida sobre la víctima fue en primer lugar de acuerdo con el primer eje, poniendo en juego la jerarquía y el estatus de macho sobre la víctima, actuando la *dueñidad* sobre ella. Pero además existió un pacto. No hubo relaciones de competencia entre ellos, sino lo contrario.

La cofradía tejió un pacto para obtener la confianza por parte de la joven, drogarla y luego violarla en grupo, entre todos. Hay indicios para hipotetizar que cada uno tenía un rol: quien compró la cerveza, quien proveyó la droga y la colocó en la bebida consumida por ella (en los análisis toxicológicos de todos se encontraron drogas de diverso tipo, pero en el único que había drogas sintéticas era en el de la víctima), quien custodiaba el auto y distraía manteniendo alejados a transeúntes o personas que trataron de acudir en auxilio de la joven, todo para garantizar que, a su turno, todos pudieran abusar de ella. Un pacto siniestro y, como supone la justicia, planificado.

Segato compara la violencia masculinista con la mafiosa, en el sentido de que opera como lenguaje y en el marco de una hermandad, una cofradía. La estructura de la masculinidad dominante sería análoga al pacto corporativo de la mafia, cuyas reglas marcan la apropiación diferencial de prestigio y poder. Tal como se da en la familia blanca heterosexual monógama, los pactos sociales de género y raza exigen fidelidad y son productores activos de diferencias, desigualdades y jerarquías que necesitan ser renovadas, probadas y aprobadas por sus pares.

La violencia como acto de comunicación

Es en este sentido que, junto a Segato, interpretamos las violencias como enunciados que estimulan un intenso proceso de comunicación de mandatos masculinistas. Ello es condición necesaria para la reproducción de las relaciones de género como estructuras del poder colonial-patriarcal, que adquieren nuevos contornos y efectos en los ambientes digitales. Representan un intercambio de mensajes entre los cofrades. Por eso Segato toma distancia de las explicaciones derivadas de cualquier relación con el placer, el deseo o la sexualidad: si existe alguna inversión libidinal, se coloca en el pacto corporativo mafioso blanco masculino y no en el cuerpo de la víctima expiatoria.

"Que violen y maten a las hijas de los jueces" (*Forum*, 2019), leyó el juez de la Suprema Corte brasileña, Alexandre de Moraes, en un *post* de Facebook escrito por una mujer —abogada, blanca, seguidora del presidente Bolsonaro— cuando emitió un dictamen favorable a la investigación sobre los ataques virtuales y *fake news* de las milicias digitales bolsonaristas. La inversión de género de los protagonistas de este ejemplo (la atacante es una mujer) es provocadora, y la usamos para ilustrar algo importante: no hablamos de hombres y mujeres en un sentido esencialista o biologicista, sino como posiciones de sujeto en la trama patriarcal que, sin embargo, los interpela de manera desigual.

Los ataques virtuales, así como la violación, son mensajes, mandatos y condiciones necesarias para la reproducción de las relaciones de género como estructura del poder colonial-patriarcal. Además de un delito a la integridad física y psicológica, la crueldad del ataque coloca a la víctima en el escenario de la moral social. La amenaza que se le hace al juez de la Corte brasileña no está dirigida al sujeto del mensaje (sus hijas), sino que es parte de este intercambio comunicativo, de este diálogo horizontal dentro de la estructura mafiosa patriarcal. Por ello, si "las políticas públicas se enfocan más en el perpetrador [de la violencia], olvidando el intenso proceso comunicativo del acto violento, ciertamente se deja fuera mucho de lo esencial, impidiendo la efectividad de las acciones" (Pereira, 2007, p. 463).

Cuando los feminicidos y las violaciones son incorporadas a la lógica de la espectacularidad mediática, la violencia sigue actuando más allá del hecho en su repetición a través de las plataformas digitales y en el tratamiento que hacen los medios.

Múltiples estudios vienen demostrando el modo en que la complicidad mediática (sea por acción o por omisión, por desconocimiento o indiferencia) opera profundizando y multiplicando las violencias de género. Respecto de la violación en la ciudad de Buenos Aires, nos interesa destacar dos dimensiones de análisis. Por un lado, el tratamiento de los medios. Y por otro, el contenido de sendas cartas que escribieron la víctima y uno de los victimarios, que se articula con el análisis del rol y el tratamiento mediático.

Para comenzar, y este caso no es la excepción, las circunstancias espantosas que rodearon la violación fueron la excusa perfecta para que los medios la convirtieran en un *show* para el consumo de morbo, que les permitió ocupar buena parte de sus páginas y minutos de aire, generando tráfico de público. Así lo percibió la joven violentada, en la carta hecha pública el 10/03/22, al señalar que desde que ocurrió está preparándose no solamente para transitar la angustia de la situación sufrida, sino también para "la exposición de un caso y de una víctima como un circo mediático" (*Página/12*, 11/03/22).

Por supuesto, no existió el mínimo grado de reflexividad acerca de cuál es el límite entre la visibilización a los efectos de denunciar y la repetición de imágenes o exposición pública, en procura de un rédito por parte de los medios, olvidándose en cualquier caso del respeto a la intimidad, el dolor, la sensibilidad y el derecho a la privacidad de la víctima. Así lo señala la joven, cuando reclama en su carta la "poca responsabilidad que han tenido los medios con la protección de mi identidad", a la vez que afirma haberse sentido totalmente hostigada por los medios. Este asedio mediático llegó al extremo de haberse puesto en duda si hubo o no consentimiento por parte de la víctima.

Por otro lado, en los medios las imágenes del video de las cámaras de seguridad se reproducen sin ningún tipo de cuidado, sin ocultar el rostro de la joven e, incluso, en un programa televisivo, se muestra la carátula de la denuncia judicial tapando su apellido, pero no su nombre de pila, exponiendo así parte de su identidad. Esto es lo que la joven expresa en su carta: "Me gustaría que se dejen de transmitir las imágenes que respectan al caso en las que aparezco" o, de lo contrario, "que difuminen la imagen de mi persona en un 100 %" (*Página/12*, 11/03/22), reclamando que se trata de un derecho y no de un favor. Hacia el final de la carta enuncia una serie de preguntas con las que pretende movilizar la reflexión, en una interpelación a periodistas y medios de comunicación, principalmente:

> Si estamos del lado de la damnificada, ¿por qué permitimos que se filtren su identidad? (nombre, rostro, fisiología). Si lo que queremos

> es la recuperación de la víctima, ¿por qué se le pone en un rol de mártir en el que parece que la víctima no es una persona sino más bien la situación de abuso que sufrió? Si lo que se busca es justicia, ¿por qué los medios no se ciñen a lo técnico y se convierte en un espectáculo del horror y dolor ajeno basado en opiniones y conjeturas sin argumentos? Si la situación es aberrante y todos coincidimos con que debe haber justicia y estas cosas no deberían pasar jamás, ¿por qué sigue trasmitiéndose constantemente el hecho y cuestionando el mismo en vez de dedicar ese tiempo para concientizar y hablar de la cultura de la violación? La víctima, ¿es solo víctima del hecho y debe lidiar con las consecuencias y el dolor que conlleva el mismo? ¿O también ahora es víctima de la perpetuación del dolor que se transmite constantemente? (*Página/12*, 11/03/22)

La victimización y revictimización mediática tiene graves implicancias. En este caso, porque vuelve a colocar a la persona agredida en situación de impotencia. Como sostiene Eva Giberti, "Víctima es aquella o aquel que, por alguna razón, no puede [...] ocupa el lugar del no-poder, que es un disvalor por impotencia" (Giberti, s. f). En este caso, impotencia frente a los agresores, primero, y más tarde frente a los medios de comunicación y a las redes sociales.

Siguiendo con el tratamiento de los medios, parece haber más respeto a la identidad de los victimarios: en la mayor parte de los portales de noticias, cuando se muestran sus fotos en las imágenes se oculta parte de sus rostros. Incluso algunos portales, como el del diario *Clarín*, se ocultan los apellidos protegiendo las identidades de los victimarios.

Otro aspecto que llama la atención es el modo de narrar a modo de crónica la carta de uno de los acusados. "¿Por qué a mí?", comienza el título del diario *Clarín* (*Clarín*, 14/03/22), en una suerte de solidarización con el victimario que se presenta de este modo, casi como víctima de una tragedia. Aquí hay otro dato por lo menos curioso, que refuerza lo que decimos de las complicidades mediáticas con el orden de opresión patriarcal: en la carta manuscrita que el acusado Thomas Domínguez hace pública, se presenta y firma con su nombre

y apellido. Sin embargo, al realizar la crónica el medio se refiere a él como "Thomas D.". Por otro lado, al transcribir la carta, coloca un destacado en las palabras "negativa, angustiante y traumática" —destacado que la carta original no posee—, posiblemente procurando generar empatía hacia los sentimientos del acusado.

Respecto al contenido, la carta expresa mucho más de lo que dice acerca de la estructura de pensamiento y percepción de sus acciones por parte de los varones nacidos y criados en este insano patriarcado en que vivimos. El acusado dice ser inocente, dice tener la conciencia tranquila, no tener un ápice de arrepentimiento, dice que esta es una experiencia más en su vida, rica en aprendizajes y conocimientos. ¿Desde qué percepción de los hechos él se considera inocente? Más aún, ¿por qué se presenta como víctima?, ¿de qué o de quién se siente víctima? No se arrepiente de nada. No tiene culpa. ¿A quién le habla? ¿A su entorno? ¿A los otros acusados? ¿A los jueces que resolverán su caso? Nada dice sobre qué hacía con los demás acusados en el auto.

La violencia es una sola, física u *online*

Como ya fue afirmado, los ataques físicos, psicológicos u *online* pueden leerse como declaraciones que actúan tanto para las víctimas —en el eje vertical— como para los coenunciadores presentes en el marco interlocutorio de la víctima —eje horizontal— que, en plataformas digitales, garantizará amplia resonancia.

La violencia de género en el espacio digital

> [...] es una manera más de trasladar la violencia a otro espacio. Son todas las violencias que podemos encontrar fuera [que] se trasladan a la parte digital por medio del uso de herramientas o dispositivos móviles [...] y lo que hace es potencializarlo. (Tudón, citada en Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, 2021, p. 23)

El caso de México es interesante, pues a partir de 2018 se sancionaron un conjunto de reformas legislativas conocidas como Ley

Olimpia, "encaminadas a reconocer la violencia digital y sancionar los delitos que violen la intimidad sexual de las personas a través de medios digitales, también conocida como ciberviolencia" (Gobierno de México, s. f., p. 1). Se entiende como tal

> [...] aquellas acciones en las que se expongan, difundan o reproduzcan imágenes, audios o videos de contenido sexual íntimo de una persona sin su consentimiento, a través de medios tecnológicos y que por su naturaleza atentan contra la integridad, la dignidad y la vida privada de las mujeres causando daño psicológico, económico o sexual tanto en el ámbito privado como en el público, además de daño moral, tanto a ellas como a sus familias. (Gobierno de México, s. f., p. 1)

Aunque la conducta hostil puede provenir tanto de extraños como del entorno familiar de la víctima, es necesario resaltar la importancia de caracterizarlos como parte de un continuo de violencia en línea y fuera de línea. Por lo tanto, cuando el Foro de Gobernanza de Internet (2015) reconoce que la violencia contra las mujeres —incluida la violencia doméstica o intrafamiliar— puede tomar la forma tanto de un acto aislado como de un patrón de comportamiento abusivo que puede ocurrir durante un período de tiempo, que constituye un patrón de violencia contra las mujeres y puede incluir actos como el ciberacoso, está reconociendo esta conducta como parte de esas estructuras elementales de violencia de las que habla Segato y por lo tanto hay una responsabilidad de los Estados en prevenir, enfrentar y proteger a las víctimas.

Las legislaciones en los países latinoamericanos y caribeños están bastante lejos de incluir esta figura como un tipo de delito a ser perseguido y sancionado.

La violencia digital posee características y modalidades muy específicas. Aunque permanentemente surgen nuevas formas de violencia habilitadas, en parte, por las innovaciones tecnológicas, en los entornos digitales algunas han sido tipificadas.

Por ejemplo, prácticas como la sextorsión, el hostigamiento y el acoso sexual. Pero hay un segundo tipo de violencias que requieren

niveles de conocimiento tecnológico más avanzado por parte de quien o quienes la ejercen, lo cual aumenta su peligrosidad y su alcance. Serían "el *doxxing* (que consiste en buscar información sistemática sobre una mujer y utilizarla para dañarla), el *crackeo* de cuentas, la suplantación de identidades, y la utilización de programas espía para controlar los movimientos *online* de las mujeres" y, también, "el ataque (a menudo sistemático) a servidores, sitios web o perfiles feministas y el bombardeo que en ocasiones se realizan en grupos y busca silenciar o invisibilizar determinados perfiles" (Verger Bosch y Gil-Suárez, 2021, p. 6).

Por la capacidad de viralizarse que poseen, "causan daño psicológico y emocional, refuerzan los prejuicios, dañan la reputación, causan pérdidas económicas y plantean barreras a la participación en la vida pública y pueden conducir a formas de violencia sexual y otras formas de violencia física" (APC, 2015, pp. 1-2). Como refiere Olimpia Melo, "Cada vez que alguien comparte contenido íntimo de una persona que no lo permitió es como una violación" (en Rojas, 2019). Pero, además, las plataformas digitales profundizan los prejuicios, "exacerban los patrones existentes de violencia de género e introducen nuevos modos de abuso" (Dragiewicz et al., 2018).

Hay poca producción de datos fundamentados sobre violencia de género en entornos digitales, y un alto subregistro de este tipo de acciones. Quienes viven en las capitales tienen acceso diferencial a internet y a redes de apoyo. Además, las determinaciones de raza, clase, género, orientación sexual, territorio y edad tienen un gran impacto en la capacidad de defensa y denuncia, ya que también determinan el acceso, uso y las diferentes apropiaciones y hasta la percepción de la violencia como tal. La investigación sobre el tema casi siempre es realizada con pocos recursos por grupos feministas, tecnofeministas u ONG.

El esfuerzo por obtener diagnósticos realistas y exhaustivos sobre la violencia contra las mujeres que se manifiesta a través de los medios digitales tiene como objetivo conocer en profundidad el fenómeno, mapear las legislaciones en la materia, mapear y documentar

en detalle el tipo de agresión para tipificarla, sus canales, el perfil de las personas afectadas y de los agresores, así como las estrategias que estos utilizan. También hay preocupación por reconocer las estrategias y recursos que desarrollan las mujeres ante estas agresiones, y mapear los tipos de defensas y protecciones que se pueden activar. Estamos en este empeño, conscientes del estrecho margen de maniobra ante fenómenos estructurales como el machismo y el racismo.

Soluciones parciales: cuidar de sí, de las otras y reducir daños digitales

Cuidados digitales, en sentido estricto, es el nombre de un conjunto de estrategias de seguridad digital desarrolladas y difundidas por activistas feministas en internet, como un medio de defensa y prevención de daños resultantes de ataques virtuales contra mujeres y grupos minoritarios. En un sentido amplio, es el término utilizado por estas colectivas para abordar las estrategias de relación vivencial en entornos tecnológicos. Por ello, los denominan cuidados integrales o colectivos, donde los recursos técnicos se integran con la formación de redes de apoyo y con comunidades de cuidados de sí y de las otras. El fenómeno se puede interpretar como una reconversión en el entorno digital, de una larga tradición feminista sobre la noción del cuidado. Como un conjunto de prácticas basadas en la herencia discursiva de la ética feminista, principalmente por los aportes producidos por los análisis interseccionales y la reivindicación de la sororidad como una ética de la resistencia. El cuidado digital, al ser abordado por colectivas feministas en internet, ha sido reconocido a través de una noción más amplia que meramente tecnológica. Se enmarca en una filosofía del buen vivir reivindicada por los pueblos tradicionales de las Américas / Abya Yala y las mujeres negras en Brasil, quienes entienden a las tecnologías e internet como un hábitat en el que se integran y convergen el derecho a la vida *off line* y *online* libre de violencia, el derecho a la ciudadanía, a la salud física y

emocional, a la autoestima y el empoderamiento colectivo, al conocimiento técnico y cultural, donde la tecnología no es externa ni solo un instrumento sino una de las formas de vivir lo contemporáneo.

> Cuidarse, cuidar de las otras, dejarse cuidar, devolver los cuidados recibidos; compartir nuestras emociones [...] vemos el cuidado entre las activistas como un tipo de intervención política que nos permite enfrentarnos a elementos y situaciones que bloquean nuestras trayectorias de transformaciones subjetivas. (Oliveira, Guacira; Dordevic, Jelena, 2015, p. 16)

El autocuidado entre las mujeres (mujeres en un sentido inclusivo, no cis-hetero-normativo ni etnocéntricamente blanco) puede ser un acto político colectivo que contribuya a debilitar el pacto fraticida patriarcal blanco, del cual las plataformas corporativas de redes sociales son cómplices y miembros, estableciendo otro diálogo horizontal, quizás —por qué no— desconectado de internet. Al menos, de esta internet que se convirtió en una herramienta del señor: pura dueñidad.

Bibliografía

Acoso.Online (2020). *Domestic violence and its online manifestations in the context of a pandemic. A submission from Acoso.Online to the United Nations Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences*. https://acoso.online/ar/

Advogada bolsonarista publica nas redes: "Que estuprem e matem as filhas dos ordinários ministros do STF" (10 de Novembro de 2019). *Forum.* https://revistaforum.com.br/politica/advogada-bolsonarista-pu-

blica-nas-redes-que-estuprem-e-matem-as-filhas-dos-ordinarios-ministros-do-stf/

Association for Progressive Communications. (2015). *Technology-related violence against women, A briefing paper.* https://www.apc.org/sites/default/files/HRC%2029%20VAW%20a%20briefing%20paper_FINAL_June%202015.pdf

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2021*). Violencia digital contra las mujeres en la ciudad de México.* https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2021/03/InformeViolenciaDigital.pdf

Dragiewicz, Molly; Burgess, Jean; Matamoros-Fernández, Ariadna; Salter, Michael; Suzor, Nicolas P.; Woodlock, Delanie y Harris, Bridget. (2018) Technology facilitated coercive control: domestic violence and the competing roles of digital media platforms, *Feminist Media Studies*, *18* (4), 609-625. https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447341

Giberti, Eva. (s. f.). La Víctima: generalidades introductorias. *Revista Victimología,* (20). https://evagiberti.com/la-victima-generalidades-introductorias/

Gobierno de México. (s. f.): *Ficha Técnica Ley Olimpia*. http://ordenjuridico.gob.mx/violenciagenero/LEY%20OLIMPIA.pdf

Goldsman, Florencia y Natansohn, Graciela. (2018). Violencia de género expandida: vigilancia y privacidad en red. *Fronteiras Estudos Midiáticos, 20* (3). https://doi.org/10.4013/fem.2018.203.10

Internet Governance Forum. (2015). *Best Practice Forum (BPF) on Online Abuse and Gender-Based Violence Against Women*. https://www.genderit.org/resources/igf-2015-best-practice-forum-online-abuse-and-gender-based-violence-against-women-report

La carta de la víctima de la violación grupal en Palermo: "Me sentí totalmente hostigada por los medios". (11 de marzo de 2022). *Página/12.* https://www.pagina12.com.ar/407024-la-carta-de-la-victima-de-la-violacion-grupal-en-palermo-me-

Oliveira, Guacira y Dordevic, Jelena. (2015). *Cuidado entre ativistas, tecendo redes para a resistência feminista*. CFEMEA, Recife.

Pereira, Pedro. (2007). Resenha do livro de Rita Segato – Las estructuras elementales de la violência. *Cadernos pagu* (29), 459-468. https://www.scielo.br/pdf/cpa/n29/a18n29.pdf

"¿Por qué a mí?": la carta de uno de los seis detenidos por la violación grupal en Palermo (14 de marzo de 2022). *Clarín.* https://www.clarin.com/policiales/-carta-detenidos-violacion-grupal-palermo_0_tvAG1A43a4.html

Rojas, Ana Gabriela. (26 septiembre de 2019). Ciberacoso: "Pasé de ser la 'gordibuena' del video sexual que criticaba todo el pueblo a que 11 estados de México aprobaran una ley con mi nombre". *BBC.* https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49763560

Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Segato, Rita. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Vergés Bosch, Núria y Gil-Juárez, Adriana. (2021). Un acercamiento situado a las violencias machistas *online* y a las formas de contrarrestarlas. *Revista Estudios Feministas*, Florianópolis, *29* (3). https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n374588

“Quedate en casa”. Riesgos psicosociales en trabajadores y trabajadoras a distancia vinculados al uso de tecnologías

Susana Finquelievich y María Belén Odena

Introducción

Este trabajo se propone profundizar en los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo remoto o teletrabajo debido a diversas causas: la precipitación de las medidas relativas al teletrabajo en la pandemia de covid-19, el uso inapropiado de las tecnologías, la falta de mecanismos de cuidado de la salud psicofísica y la ausencia o disminución de interacciones cara a cara ocasionadas por el aislamiento obligatorio.[1] Estos riesgos se localizan en un contexto de creciente informacionalización del mundo laboral y de reemplazo del capital humano por tecnologías digitales, en el que el capitalismo informacional se entrelaza con el capitalismo de vigilancia. Se hacen evidentes nuevas afecciones vinculadas al

[1] El trabajo forma parte de una investigación actual desarrollada por las autoras y su equipo para la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica [ANPCyT]: “Tecnologías 4.0 para la Industria en Argentina - Análisis y Herramientas de I+D+i para la formulación de políticas públicas y el desarrollo de la industria 4.0”.

trabajo que afectan visible e invisiblemente a las y los trabajadores, quienes de pronto han debido reemplazar el trabajo presencial por el trabajo remoto sin mediar asistencia técnica o acompañamiento adecuado.

El teletrabajo comenzó a desarrollarse en Argentina durante la década de los 90 en un contexto de crisis social, influido por la situación de desempleo de ese momento. Más tarde, en 2001, se creó la Asociación Argentina de Teletrabajo, entidad dirigida a disminuir la brecha digital y difundir información sobre el teletrabajo. Desde entonces, el mundo laboral invade con frecuencia el ámbito cotidiano / familiar, obligando a reestructurar estilos de vida y produciendo efectos que exceden la esfera privada para demandar respuestas a nivel político, jurídico y social. La superposición de las tareas de cuidado familiar y doméstico y el trabajo remunerado han producido un particular efecto psicológico en las mujeres. A esto se le añade el incremento de denuncias por violencia doméstica o por acoso laboral o intromisión en la privacidad.

El trabajo se aborda desde una perspectiva sociopsicológica. Debido a las limitaciones impuestas por la pandemia covid-19 en el año 2020, se ha desarrollado mediante el análisis de fuentes secundarias, completado con entrevistas en línea con informantes clave en el sector de la tecnología digital: empresarios, investigadores, gremialistas. Y, sobre todo, trabajadores que han llevado la oficina a sus casas. Para el marco teórico, nos hemos basado predominantemente en los trabajos de Foucault (1967), Zuboff (2015, 2019), Rodríguez Cao (2021), Moreno (2010) y Chul Han (2014).

Su aporte consiste en proporcionar herramientas para visibilizar problemáticas, muchas veces naturalizadas en las prácticas laborales, con el objetivo de contribuir a la generación de políticas de prevención de los riesgos psicosociales de los teletrabajadores y teletrabajadoras.

La invasión del capitalismo de vigilancia

El concepto de capitalismo de vigilancia, acuñado por Shoshana Zuboff, se utiliza desde 2013. Se refiere a la mercantilización de datos personales, la transformación de información personal en una mercancía sujeta a la compraventa con fines de lucro. "El capitalismo de vigilancia establece una nueva forma de poder en la que los contratos y el estado de derecho son suplantados por las recompensas y castigos de un nuevo tipo de mano invisible" (Zuboff, 2015, p. 2). En su teoría, el capitalismo de vigilancia es una nueva forma de mercado y una lógica específica de acumulación capitalista. La robotización, la digitalización, la inteligencia artificial y el *blockchain* reestructuraron no solo las ocupaciones y tareas de los trabajadores (BID, 2019), sino también las formas tradicionales de control.

La economía de vigilancia se apropia de nuestras experiencias vitales y las convierte en materias primas gratuitas de su proceso de creación de "productos predictivos", los cuales comercializa en un "mercado de futuros". Los productos predictivos son demandados para incidir en nuestras elecciones de consumo, hábitos de vida y decisiones sociopolíticas (González Cao, 2021, p. 31).

Para Zuboff (2019) la vigilancia no debería ser confundida con *tecnología*. Las tecnologías digitales adoptan muchas formas y tienen variados efectos, dependiendo de las lógicas socioeconómicas que les dan vida. La orientación económica es el titiritero; la tecnología es el títere. Así, el capitalismo de vigilancia no es lo mismo que algoritmos y sensores, inteligencia artificial o plataformas, aunque depende de todos ellos para expresar su voluntad. Zuboff (2019) plantea que, si la tecnología es huesos y músculos, el capitalismo de vigilancia es el tejido que los conecta y los dirige hacia la acción. El capitalismo de vigilancia es una creación económica, y por lo tanto no es impune: está subordinado a debates democráticos, revisiones, limitaciones, supervisión, y hasta puede ser declarado ilegal.

El teletrabajo es una forma de fusión de lo laboral y lo doméstico. Se localiza en la dimensión virtual que exige a los trabajadores la recapacitación y el perfeccionamiento de sus habilidades digitales, dado el mayor dinamismo en la utilización de herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas que define los tiempos actuales: flexibilidad, individualismo, implosión controlada e incertidumbre (Roncal Vattuone, 2020, p. 179).

El capitalismo de vigilancia acecha en el teletrabajo. Contrariamente al Conde Drácula, que para entrar en un hogar debía ser invitado, el capitalismo de vigilancia se introduce sin permisos. Drácula chupaba sangre para vivir. El capitalismo de vigilancia necesita absorber datos. Las cámaras de seguridad que garantizan un rendimiento eficiente y la optimización del tiempo se instalan de forma invisible y a precios bajos. Para muchas empresas es crucial saber lo que hacen los trabajadores cada día, cada segundo. Los softwares permiten visualizar el contenido de las computadoras, analizar la productividad y capturar pantallas. En este exhaustivo escrutinio, los sensores invaden la privacidad de los teletrabajadores. No solo rastrean las actividades laborales: registran datos de eventos personales que se almacenan y constituyen la primera dimensión de los fabulosos ingresos digitales (Roncal Vattuone, 2021).

Para garantizar y configurar los dispositivos de control, las empresas utilizan softwares que permiten monitorear las actividades de los teletrabajadores, y que acortan la desconexión física entre las empresas y sus empleados. Los desarrolladores de software de las grandes compañías del Big-Data diseñan nuevas y sofisticadas tecnologías. Los mecanismos tradicionales de vigilancia se sustituyen por "los panópticos digitales que vigilan y explotan lo social de forma despiadada" (Chul Han, 2014, p.11 citado en Roncal Vatuone, 2020).

Diversos tipos de software de monitoreo proporcionan valiosa información sobre el trabajador en su puesto de trabajo. La mayoría registra las actividades laborales a través de la identificación de los programas utilizados, el tiempo que se destina en las navegaciones en la red, capturas de pantalla en forma aleatoria, etcétera. En

niveles más extremos, los softwares pueden inspeccionar todo lo que el empleado teclea en su computadora, realizar revisiones aleatorias por medio de videollamadas, así como vigilancia a través de la cámara de la computadora, la cual debe estar abierta, negando al trabajador la posibilidad de identificar en qué momento es observado detrás de la pantalla.

Entre otros ejemplos, a través de Microsoft 365, las empresas disponen de Productivity Score, un *software* que observa la actividad de cada empleado[2] y genera informes al respecto. La herramienta evalúa la productividad de los empleados y le coloca una puntuación. El *software* analiza el uso que los trabajadores hacen cada mes de herramientas como Microsoft Word, Outlook, Excel, PowerPoint, Skype o Teams. También valora los diferentes dispositivos desde los que ha accedido a cada plataforma, aunque no parece controlar otros programas que puede utilizar la persona vigilada. Kickidler, un *software* de seguimiento y monitoreo de computadoras en línea, permite verificar la ocupación de los trabajadores en tiempo real, los sitios web que visitan y las aplicaciones que usan. Es un programa que indica de forma automática las infracciones que se cometen en la jornada de trabajo, las cuales están en función de reglas predeterminadas (Roncal Vatuone, 2020). Otros programas similares, como Hub Staff, son más invasivos y controlan el uso de cualquier aplicación.[3]

Desde el año 2020 la crisis sanitaria, la imposición del teletrabajo y la vigilancia han visibilizado los nuevos riesgos laborales de género. El derecho a la privacidad y la protección de la vida privada se violan más fácilmente cuando el entorno de trabajo se superpone con la esfera privada. El uso inapropiado de software de monitoreo y control remoto pueden convertirse eventualmente en nuevas

[2] https://www.iproup.com/empleo/18556-jp-morgan-contrato-417-empleados-en-argentina-que-perfiles-busca

[3] IPRO UP, Polémico: Microsoft lanza una herramienta para que los jefes puedan "controlar" a sus trabajadores en *home office*, noviembre 2020, https://www.iproup.com/empleo/18693-teletrabajo-microsoft-lanza-herramienta-de-vigilancia-laboral

herramientas de acoso e intrusión en la privacidad de las mujeres (Poyato Matas, 2020).

Factores psicosociales en el teletrabajo

¿El teletrabajo es para todos o para algunos pocos? Esta modalidad requiere que los trabajadores se (re)adapten, se actualicen y mejoren sus habilidades digitales, dado el mayor dinamismo en el uso de herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas que definen los tiempos actuales: flexibilidad, individualismo, implosión controlada, inmediatez e incertidumbre. No todo trabajo puede ser realizado de manera remota; no todos los trabajadores cuentan con los dispositivos, espacio físico, la tecnología, los conocimientos y la conectividad necesaria para llevarlo a cabo, lo que ha generado una gran brecha en materia laboral (Finquelievich y Odena, 2021).

En Argentina el 28 % de los trabajos pueden realizarse a distancia. Esta proporción se reduce a un 18 % si se considera el uso efectivo de las tecnologías digitales. En términos reales solo el 8 % de los trabajadores realiza un teletrabajo efectivo. Según el informe CIPPEC (Albrieu, Allerand y De la Vega, 2021) esto se debe a un aparato productivo rezagado por el déficit tecnológico y a la alta heterogeneidad en la digitalización de los hogares, falta de conexión segura a internet y dispositivos obsoletos.

El potencial para el teletrabajo también encuentra diferencias en cuanto a género: asciende hasta un 34 % en el caso de los hombres y desciende a un 24 % para las mujeres. Los roles directivos tienen un potencial de teletrabajo del 70 %, y en su gran mayoría están ocupados por hombres, a diferencia de los roles vinculados con la asistencia y los cuidados, que son feminizados.

En cuanto a las brechas socioeconómicas, se observa que en el grupo de mayores ingresos uno de cada dos empleos puede realizarse desde el hogar; por el contrario, el grupo más vulnerable aporta el 3 % del total de teletrabajadores. La distribución geográfica también

condiciona la brecha tecnológica entre zonas urbanas y rurales. El 48 % de los teletrabajadores se concentra en CABA (EPH, 2019). Por lo tanto, el mayor porcentaje de teletrabajadores está conformado por hombres que viven en la Ciudad de Buenos Aires y tienen altos ingresos. Queda excluido un gran porcentaje de mujeres de zonas vulnerables y bajos ingresos.

Son escasos los trabajos que consideran la valoración que hacen las trabajadoras del impacto del teletrabajo en la vida cotidiana. Pérez Sánchez y Gálvez Mozo (2009) observaron, en prepandemia, que si bien la conciliación de la vida laboral, familiar, y personal era "muy complicada", no opaca sus beneficios. El mundo del teletrabajo, como el trabajo en general, se divide según el género. En épocas prepandémicas, el teletrabajo podía entrañar una desventaja potencial para las mujeres, ya que generalmente tienen que encargarse del cuidado de los niños, las tareas domésticas y el empleo remunerado. Por otra parte, el teletrabajo podría ayudarlas a lograr el equilibrio deseado entre la vida familiar y el trabajo. Un estudio de la OIT (2019) verificó que las teletrabajadoras hogareñas parecen lograr una conciliación entre la vida laboral y personal levemente mejor que los hombres.

Las investigaciones referidas al teletrabajo se han incrementado a partir del confinamiento obligatorio. Gran parte de la literatura se focaliza en los beneficios del teletrabajo: reducción de desplazamientos, menores gastos para las empresas, optimización del tiempo de los trabajadores, etcétera. Otros trabajos se focalizan en los aspectos negativos: carencia de interacción cara a cara, el aislamiento y el tecnoestrés, entre otros. Los factores psicosociales en el trabajo

> [...] consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo. (OIT / OMS, 1984, p. 3).

Por lo tanto, los factores psicosociales tendrán consecuencias positivas o negativas en función de la posibilidad de desarrollo que tenga cada trabajador en cada contexto particular.

Las medidas de aislamiento y el confinamiento en el hogar ocasionados por la pandemia de covid-19 han obligado, en mayor o menor medida, a reestructurar los espacios físicos, las configuraciones vinculares y los estilos de vida. Los ambientes del hogar se transforman en aulas, oficinas, consultorios médicos. Los lugares de encuentro virtual se solapan con la mesa familiar y los espacios personales; nuevas rutinas, cronogramas de Zoom, Meet o Classroom (entre otros) se entrecruzan con almuerzos, siestas y tareas domésticas. Quienes viven acompañados ahora conviven las 24 horas y quienes viven solos conviven las 24 horas consigo mismos. Los efectos de esta reconfiguración son tan variados como las subjetividades sobre las que impacta.

Los factores psicosociales de riesgo aparecen vinculados a características disfuncionales de las organizaciones y pueden afectar negativamente la salud psicofísica del trabajador, su principal manifestación es el estrés laboral, la capacidad para adaptarse o resistir a las amenazas y transformaciones del trabajo. Los factores de riesgo que surgen o se pueden incrementar en el teletrabajo son: dificultades para organizar la jornada laboral, sobrecarga de trabajo, demanda psicológica y plazos urgentes, espacio de trabajo inadecuado ya sea por equipamiento insuficiente o por falta de espacio personal, escasa luz o ruido excesivo, falta de apoyo por parte de la organización, desvinculación emocional del trabajador con la organización, demandas conflictivas entre el trabajo y la familia, bajo apoyo familiar e incertidumbre por el futuro laboral.

Consecuencias de la pandemia sobre la vida laboral

La crisis de covid-19 ha hecho añicos la noción de que el trabajo remunerado y la vida personal son dos dominios completamente separados, así como el mito del trabajador ideal, según el cual los

trabajadores pueden y deben estar siempre disponibles para desempeñar sus funciones. Estudios han demostrado que el teletrabajo aumenta la intensidad del trabajo y la interferencia entre el trabajo y el hogar, lo que provoca efectos adversos en el bienestar y los niveles de estrés de los teletrabajadores.

Los riesgos psicosociales laborales "son, el hecho, acontecimiento, situación o estado que es consecuencia de la organización del trabajo, tiene una alta probabilidad de afectar a la salud del trabajador y cuyas consecuencias suelen ser importantes" (Moreno, 2010, p. 17). El solapamiento de las tareas de cuidado y el trabajo remunerado ha producido un particular efecto psicológico en las mujeres, derivado de los riesgos psicosociales, que se agrega al aumento de denuncias por violencia doméstica o por acoso laboral o intromisión en la privacidad.

El teletrabajo refuerza el aislamiento de las mujeres que conviven con parejas violentas, alejándolas de las personas y recursos que conforman su única y necesaria red de contención y ayuda. Las empresas y los empleadores han ignorado o no consideraron la situación de extrema vulnerabilidad en la que quedaron muchas trabajadoras a consecuencia de la nueva organización del trabajo.

Según OIT (1998) la violencia laboral es una epidemia, ocasionada por: economías deprimidas, empleos rígidos y autoritarios, y agresores psicológicamente inestables. En las empresas donde predomina este tipo de violencia se observa un elevado ausentismo, falta de motivación, deterioro de las relaciones interpersonales y poca productividad. Otro riesgo psicosocial del trabajo es el acoso laboral o *mobbing*, definido como "toda conducta abusiva (gesto, palabra, comportamiento, actitud) que atenta por su repetición o sistematización contra la dignidad o la integridad psíquica o física de una persona, poniendo en peligro su empleo o degradando el ambiente de trabajo" (Hirigoyen, 2001, p. 19).

La llegada del teletrabajo no es el fin de la pesadilla. La violencia y el acoso laboral también se adaptan al teletrabajo. Las agresiones verbales persisten en las videoconferencias, en los correos, en la palabra escrita, causando los mismos efectos dañinos sobre las víctimas.

El derecho a la privacidad y la protección de la vida privada se violan más fácilmente cuando el entorno de trabajo se superpone con la esfera privada. El uso inapropiado de *software* de monitoreo y control remoto pueden convertirse eventualmente en nuevas herramientas de acoso e intrusión en la privacidad de las mujeres (Poyato Matas, 2020).

Las consecuencias que genera el teletrabajo en la conciliación de vida laboral y personal que refieren mujeres y hombres depende de muchos factores, entre ellos el marco jurídico y normativo establecido, la división del trabajo en función del género que predomina, la cultura organizativa, las políticas y las prácticas de su empleador (OIT, 2019).

La Ley de Teletrabajo (Ley 27 555) fue publicada en el Boletín Oficial el 14 de agosto de 2020, pero su entrada en vigor fue un tanto cuestionable, supeditada al fin del ASPO, al 1.º de abril de 2021. Dentro de los puntos más destacable se encuentra: la obligatoriedad de contar con el consentimiento escrito del trabajador, garantizar igualdad de derechos y obligaciones entre los trabajadores remotos y presenciales, la desconexión laboral fuera de la jornada laboral, horarios compatibles con tareas de cuidados y promoción de la participación de los varones en las tareas de cuidados, ordena que las enfermedades causadas por el teletrabajo sean consideradas enfermedades profesionales y los accidentes en ocasión del trabajo se presuman accidentes de trabajo. El empleador deberá proporcionar los elementos de trabajo y compensar los gastos de conectividad y otros gastos asociados al teletrabajo. Asimismo, señala que los sistemas de control que realice el empleador deberán contar con participación sindical a fin de salvaguardar la intimidad del teletrabajador y la privacidad de su domicilio.

Conclusiones y recomendaciones

El teletrabajo, al igual que las tecnologías digitales, no es positivo o negativo *per se*. Tampoco es neutro. Preexistente a la pandemia de covid-19, tuvo un incremento abrupto durante el confinamiento y

seguirá vigente cuando la pandemia llegue a su fin instalado como modalidad de trabajo con el apoyo de la digitalización y las tecnologías de nube. El teletrabajo conlleva desafíos y oportunidades. El principal desafío quizás sea su implementación en condiciones que garanticen el bienestar psicofísico de los trabajadores a la vez que el cumplimiento de los objetivos de las organizaciones. Las oportunidades provienen del desarrollo de una política laboral actualizada y de la buena gestión de los equipos de trabajo remotos, cuando los trabajadores logran beneficiarse de las nuevas condiciones psicosociales, aumentando su autonomía, desarrollando su creatividad y sus iniciativas, y alcanzando la necesaria satisfacción laboral.

A nivel de la organización, las políticas y estrategias en el lugar de trabajo deben garantizar que aquellos que eligen o se ven obligados a trabajar en casa no sufran consecuencias profesionales negativas, como la pérdida de oportunidades de promoción profesional o de capacitación. En la medida de lo posible, cuando se convoquen reuniones, estas deben ser adaptables y adaptarse a las diferentes necesidades de los teletrabajadores. Si aún necesitan permanecer disponibles para un típico día "de 9 a 5", los beneficios del teletrabajo disminuyen significativamente.

Desde un enfoque de género, aún si la participación de las mujeres en la fuerza laboral se está acercando a la de los hombres, las tareas domésticas y de cuidado de otros miembros de la familia siguen siendo sustancialmente realizadas por las mujeres. El teletrabajo, al ser una forma de organización flexible, se presenta como una solución aparentemente viable al conflicto entre la vida laboral y personal, y a la participación de los distintos géneros en las tareas domésticas y el cuidado de niños y adultos mayores. Pero para hacerlo plenamente beneficioso para las mujeres, es fundamental que se fomente la conformación de una cultura organizacional basada en la empatía y el respeto, acompañada de medidas específicas a las trabajadoras con familiares a cargo, de modo que no queden relegadas en su carrera profesional y puedan obtener ascensos a la par que sus colegas varones.

El teletrabajo posee el potencial de sustentar el equilibrio y la conciliación entre la vida familiar y la vida profesional, así como posee el potencial de promover la igualdad de género. Para ello, la carga del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado que realizan las mujeres debe compartirse plenamente con los hombres. Luego, las normas aplicables al lugar de trabajo deben aplicarse al ministerio del interior, incluso en materia de salud y seguridad y protección contra el acoso y la violencia. Dado que no existe un marco legal latinoamericano consolidado sobre el teletrabajo, es necesario evaluar la eficacia de las normas existentes. El derecho de los trabajadores a desconectarse de su trabajo es otra medida importante para prevenir la ansiedad y el agotamiento, y promover el equilibrio entre la vida laboral y personal.

Asimismo, es importante que las empresas empleadoras puedan detectar a las mujeres víctimas de violencia de género y abuso, intrafamiliar o intralaboral, a partir de protocolos de detección y acción confeccionados por especialistas en el área. Sería significativo que la situación laboral de las teletrabajadoras fuera contemplada específicamente en las políticas y normativas de las empresas empleadoras.

Los empleadores deben considerar los contextos y situaciones de los trabajadores en relación con los desafíos y oportunidades del teletrabajo (situación familiar y de vida, tipo de función, conocimientos, especialidades, aptitudes, etcétera). Es necesario que los teletrabajadores y sus representantes participen proactivamente en el proceso de toma de decisiones mediante un diálogo constructivo (a través de diversas formas, como las consultas, las comunidades de práctica, el intercambio de información o la negociación). Ya sea que el teletrabajo se desarrolle a tiempo total o parcial, que sea puro o híbrido, esta modalidad necesitará de nuevos tipos de gestión, basados en la confianza mutua, en la gestión por resultados y no por presencia, en la flexibilidad, y nuevas formas de trabajar, más autónoma, y mejor adaptada a las circunstancias y preferencias individuales de los trabajadores.

En respuesta al crecimiento del capitalismo de vigilancia, y con respecto al incremento del "empleo atípico" en las relaciones laborales que surgen en la digitalización del trabajo, es necesario impulsar una actualización de la normativa laboral y de la Seguridad Social para regular las nuevas modalidades laborales. Ante el emborronamiento de los anteriores límites entre trabajo y vida privada, y de los roles tradicionales de subordinación técnica, jurídica y económica se impone la necesidad de nuevas regulaciones que protejan a los trabajadores y a su entorno.

Bibliografía

Albrieu, Ramiro; Allerand Mateo y De la Vega, Pablo. (2021). *El teletrabajo en Argentina. La pandemia del covid-19 y lo que viene después.* [Documento de trabajo CIPPEC N.° 203]. https://www.cippec.org/publicacion/el-teletrabajo-en-argentina-la-pandemia-del-covid-19-y-lo-que-viene-despues/

Chul Han, Byung. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial S. L.

Finquelievich, Susana y Odena, Belén. (2021). *Los impactos de la pandemia en los trabajadores informáticos: teletrabajo en el capitalismo de vigilancia*. 50 JAIIO. [En prensa].

Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1.a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf

ILO. (2019). *Violence and Harassment Convention* (190), *https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190*

INDEC. (3.er trimestre 2019). *Encuesta permanente de hogares.*

Gonzalez Cao, R. L. (2021). *La economía de vigilancia y las plataformas, su evolución y la mitigación de sus externalidades negativas a través de la regulación y la fiscalidad*. Centro de Estudios en Administración Tributaria. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires. http://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2021/03/economia-de-vigilancia-y-plataformas.pdf

Hirigoyen, Marie. (2001). *El acoso moral en el trabajo*. Buenos Aires: Paidós,

Moreno Jiménez, Bernardo y Baéz León, Carmen. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020). *El teletrabajo durante la pandemia de covid-19 y después de ella – Guía práctica. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_758007.pdf*

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Ginebra. Más allá del techo de cristal: por qué las empresas necesitan a las mujeres en puestos directivos. https://ilo.org/infostories/es-ES/Stories/Employment/beyond-the-glass-ceiling#introduction*

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1998). *La violencia en el trabajo, un problema mundial. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_008502/lang--es/index.htm*

Organización Internacional del Trabajo / Organización Mundial de la Salud. (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención.* Ginebra: OIT / OMS.

Pérez Sánchez, Carmen y Gálvez Mozo, Ana. (2009). Teletrabajo y vida cotidiana: Ventajas y dificultades para la conciliación de la vida laboral, personal y familiar. *Athenea Digital, 15*, 57-79. *http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/597*

Poyato Matas, Gloria. (2020). *Teletrabajo y violencia de género: el "nuevo" riesgo laboral que trajo el covid-19. https://www.lavozdelanzarote.com/opinion/teletrabajo-y-violencia-de-genero-el-nuevo-riesgo-laboral-que-trajo-el-covid-19_151150_102.html*

Roncal Vattuone, Ximena. (2021). Teletrabajo y Capitalismo de Vigilancia, *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *23* (1), 177 - 192. www.doi.org/10.36390/telos231.14

Zuboff, Shoshana. (2019a). *La era del capitalismo de la vigilancia.* Barcelona: Grupo Planeta / Edición de Kindle.

Zuboff, Shoshana (2019b). *Un capitalismo de vigilancia*. *https://mondiplo.com/uncapitalismo-de-vigilancia*

Zuboff, Shoshana. (2019). *Surveillance Capitalism and the Challenge of Collective Action*. [Research Article] *https://doi.org/10.1177/1095796018819461*

El contexto legal y normativo y sus efectos en los procesos de apropiación de tecnologías digitales: un acercamiento

Martín Ariel Gendler, Fernando Andonegui y Sofía Torres

Introducción[1]

La masificación de internet ha dinamizado una penetración exponencial de las tecnologías digitales en todas las esferas de la vida como también una producción sistemática y sumamente enriquecedora de investigaciones acerca de los procesos, significaciones y efectos que conlleva la puesta en acto de las tecnologías digitales. Sin embargo, a la fecha, lo que implica a la relación entre la apropiación de tecnologías y las regulaciones y normativas junto al código técnico de la planificación y justificación de las mismas, si bien se ha considerado, ha sido escasamente abordada. El presente trabajo propone como aporte empezar a delinear posibilidades de contacto entre los marcos legales y normativos, el diseño de las tecnologías y los procesos de apropiación desplegados al respecto. Para esto, a los tres contextos de análisis de las interrelaciones entre los procesos

[1] Se destaca la colaboración de Jorge Cattaneo en la escritura del presente capítulo.

de diseño de una tecnología digital y los de su apropiación (Spiegel, 2016; Gendler, 2019), se propone añadir un cuarto elemento: el contexto legal y normativo y evaluar sus alcances.

El presente trabajo inicia con un relevamiento de los antecedentes al respecto, recortando el universo a la producción de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT], para, mediante su análisis cuantitativo y cualitativo, detectar los puntos de interés y abordaje previos como también sus espacios de vacancia. Luego, se pasa a describir la estrategia de contextualización de las tecnologías para finalmente desplegar la propuesta del nuevo contexto, analizando sus dimensiones componentes e interrelaciones posibles.

Antecedentes

Desde su fundación, la RIAT ha encarado una serie de producciones individuales y colectivas de gran riqueza respecto de diversas temáticas y dimensiones vinculadas a la apropiación de tecnologías, constituyendo valiosos aportes al conocimiento científico. En sus trabajos la interrelación entre las regulaciones, el código técnico de las tecnologías digitales y la apropiación social ha sido abordada, sin ser ella, no obstante, un tópico de masivo interés. Focalizándonos en los cuatro libros producidos por la RIAT,[2] los cuales concentran ochenta y un artículos, se han podido relevar veintidós escritos (27 % de la producción total) que abordan al menos alguno de los siguientes

[2] Nos referimos a los libros existentes hasta la fecha de escritura del presente artículo "Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías" editado por Cabello y López (2017), "Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates" editado por Lago Martínez, Álvarez, Gendler y Méndez (2018), "Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina" coordinado por Ana Laura Rivoir y María Julia Morales (2019) y "Acceso, democracia y comunidades virtuales : apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur" coordinado por Canales Reyes y Herrera Carvajal (2020).

tres ejes de relación: a) regulaciones y apropiación de tecnologías, b) apropiación de tecnologías y código técnico, c) regulaciones y código técnico. Respecto del eje "a", diez artículos (12 %) han abordado de forma directa la relación entre las regulaciones y los procesos de apropiación de tecnologías, cinco artículos (6 %) lo han realizado de forma indirecta apuntando a las regulaciones como un marco donde la apropiación se desenvuelve sin mayor detalle, y siete artículos (9 %) solo han mencionado las regulaciones sin ahondar en su relación con los procesos de apropiación. Asimismo, el eje de relación "b" contempla doce artículos (15 %) que lo han abordado, mientras que en el eje "c" presenta cinco artículos (6 %). Se destaca que solo seis artículos (8 %) han establecido relaciones entre los tres ejes.

Al realizar una mirada cualitativa, se pueden delinear diversos puntos en común entre las producciones. Por un lado, se encuentran las que analizan las aristas teórico-metodológicas de los procesos de apropiación de tecnologías incorporando algunas dimensiones respecto de las regulaciones y derechos. Entre ellas, Morales (2019) propone ampliar el concepto de apropiación incluyendo a los que se apropian de los datos de los usuarios y planteando una relación directa con las regulaciones, los derechos digitales y su reconocimiento. En una línea similar, Gendler (2019) postula la existencia de una relación entre regulaciones, código técnico de las tecnologías y apropiación en lo que respecta a los procesos de personalización algorítmica. Por su parte, Sandoval y Bianchi (2017) postulan cuatro momentos analíticos que definen a la apropiación (desarrollo técnico, regulaciones, estrategias empresariales y uso) evidenciando los derechos implicados. Este modelo, revisado y ampliado por Sandoval (2018, 2020), expone un vínculo directo entre los procesos de apropiación de tecnologías y las regulaciones respecto a la comercialización de bienes y servicios digitales, el despliegue de la acción estatal y la ejecución de políticas públicas. Asimismo, esta conceptualización postula al desarrollo técnico como uno de los elementos constitutivos de los procesos de apropiación.

En paralelo, se puede entrever otro eje constituido por autores que colocan su mirada en el ámbito educativo para analizar los procesos de apropiación tecnológica, como así también aquellos que se dan a partir del despliegue de políticas públicas de inclusión digital. Lago Martínez et al. (2018), Massara (2018), Butrón Untiveros (2018), Landinelli et al. (2020) y Pizarro (2020) ponen su foco en los programas surgidos de políticas públicas de inclusión digital en el ámbito educativo en Argentina, Bolivia y Uruguay. En todos estos casos se establece una relación entre las regulaciones que sirven por marco al desarrollo de los programas estatales y los procesos de apropiación de tecnologías que se dan a partir de ellos. En clave similar, Cabello (2020) aborda procesos de apropiación de tecnologías en la infancia, considerando que estos se ven influenciados por la dotación tecnológica del hogar y la escuela, deteniéndose en los programas de inclusión digital y las normativas que permitieron su despliegue. Cabe señalar investigaciones de los procesos de apropiación en relación a la labor docente y las prácticas de enseñanza mencionando los marcos normativos existentes (Coicaud, 2020; Cornejo et al., 2020).

Finalmente, se destacan las producciones que abordan el vínculo entre regulaciones y procesos de apropiación de tecnologías al margen de los ejes explicitados, volcándose al análisis de casos específicos como el ciberfeminismo (Lago Martínez, Samaniego y Gala, 2020) y empresas de *e-commerce* como Mercado Libre (Artopoulos et al., 2019).

Este análisis cuantitativo y cualitativo de los antecedentes de las producciones de la RIAT ha ayudado a identificar los ejes analíticos donde se ha centrado la atención respecto de la interrelación entre regulaciones, código técnico y apropiación de tecnologías: estudios de caso respecto de la educación y análisis de políticas públicas de acceso e inclusión y, en una menor medida, propuestas teórico-metodológicas. Esto permite detectar múltiples aspectos no explorados que evidencian la oportunidad de proponer un marco que, complementando las elaboraciones existentes, permita incrementar la consideración de las regulaciones y el código técnico en la interpretación

de los procesos de apropiación de tecnologías. Por tanto, a continuación, se presenta como aporte una propuesta de abordaje posible de estos tres ejes en conjunto

Los contextos

A la hora de realizar un abordaje respecto de las tecnologías digitales y su interrelación con los fenómenos sociales, se propone *ir más allá* de su abordaje en términos de uso o apropiación en pos de considerar el entramado de necesidades humanas, innovación tecnológica y lógicas comerciales o de mercado (Spiegel, 2016) que intervienen en su justificación, diseño y aplicación. En este sentido, las tecnologías son creadas, diseñadas y aplicadas de acuerdo a diversos intereses, posiciones, luchas, contextos, etcétera, a la vez que estas nos modulan generando un "circuito relacional" (Gendler, 2019). Simultáneamente, presentan un carácter político (Winner, 1985) tanto en lo que respecta a sus criterios y reglas de creación materializadas en su código técnico (Feenberg, 2005) como a los distintos despliegues, usos, apropiaciones, y consecuencias no esperadas de sus procesos de aplicación.[3] Para abordar estos elementos, se considera fundamental realizar un *ejercicio de contextualización* de las tecnologías digitales (Spiegel, 2016) que permita distinguir las dimensiones en juego.

Cabe así destacar un primer contexto: el *contexto de justificación* [CJ], donde los individuos o grupos (generalmente corporaciones, empresas privadas o gobiernos) creadores, financiadores y planificadores de las tecnologías despliegan los criterios que justifican su diseño pensando en su potencial aplicación y uso. Estos involucran un amplio abanico de decisiones, fruto de luchas, acuerdos y estrategias, desde aquellas más vinculadas al funcionamiento operativo

[3] Cabe también señalar que el despliegue y masificación de las tecnologías digitales no solo reconfigura el paisaje cotidiano, cambiando los modos de hacer, sentir y pensar, sino que también reconstruyen los elementos simbólicos que configuran nuestra visión del mundo y del futuro.

y definición técnica de los dispositivos y *softwares* (velocidad, capacidad de procesamiento, materiales, protocolos, formas de interactividad, etcétera) pasando por las finalidades u objetivos (económicos, sociales, políticos, culturales, institucionales) de creación, modificación o puesta a punto de una tecnología, sus posibles modos de financiamiento,[4] a qué tipo usuario estará dirigido, qué acciones se le posibilitará realizar, qué opciones se ponderarán y cuáles serán minimizadas u ocultadas, entre otros parámetros y decisiones.

Un segundo contexto, el de *diseño* [CD], se enfoca en cómo son retomadas y aplicadas las decisiones del CJ a la hora de elaborar la tecnología y sus interfaces, determinando tanto lo que el usuario verá, así como lo que podrá realizar, estableciendo las pautas y parámetros que orientarán, permitirán o impedirán las prácticas en el espacio de interacción constituido por la interfaz (Scolari, 2004). Este contexto contempla tres tipos de reglas: [1] *reglas explícitas*, aquellas que figuran en los manuales, términos y condiciones, etcétera. siendo los parámetros y códigos de conducta y práctica que indican *de forma evidente* el cómo se debe actuar e interactuar en dicha interfaz; [2] *reglas implícitas*, son aquellos elementos que orientan y condicionan la acción del usuario *sin especificarlo*. Mayormente son elementos delineados en el CJ y establecidos en el código técnico de las tecnologías, especialmente en su software. Estas reglas permiten que los usuarios puedan ir descifrando y tomando nota de ellas y de su funcionamiento;[5] [3] *reglas ocultas*, similares a las implícitas, son aquellos elementos inscriptos en el diseño del código técnico que, por su carácter privativo y cuasi inaccesible, los usuarios no están en condiciones de descubrir fácilmente.[6]

[4] Acceso gratuito o pago, almacenamiento y venta de los datos de los usuarios, opciones "premium", publicidad, etcétera.

[5] Ejemplos posibles son los casos de distintas posibilidades y condicionamientos de acción dentro de una plataforma, límites alfanuméricos, restricciones técnicas que se puedan identificar, comandos de combinaciones de letras disponibles, entre otras.

[6] Podemos nombrar aquí un amplio abanico de ejemplos, desde el ocultamiento de unos elementos y la ponderación de otros de acuerdo con determinados parámetros

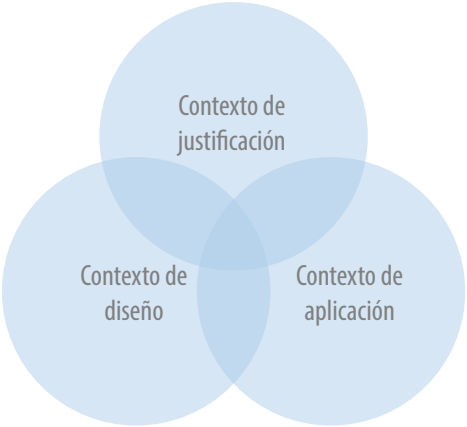
El último contexto, el *de aplicación* [CA] es aquel donde estas tecnologías planificadas en el CJ y delineadas en el CD se ponen en juego y en el cual es posible evidenciar sus procesos de uso y apropiación (Gendler et al., 2018), ya sea en su carácter *reproductivo* o *creativo*. Asimismo, es en este contexto donde se pueden generar *experiencias no previstas* en su CJ y su CD, fundamentales tanto para llevar a cabo procesos de redefinición de los criterios y reglas para la modificación de las tecnologías, como también para el desarrollo de procesos de cooptación motorizados por los actores del CJ en función de apropiarse de nuevos desarrollos desplegados por los usuarios.[7]

Se puede así evidenciar que, al momento de iniciar un abordaje respecto de las tecnologías digitales en su interrelación con distintos fenómenos sociales, políticos o económicos, el contextualizar dichos procesos y las tecnologías digitales puestas en juego podría ser una estrategia enriquecedora para arribar a una comprensión integral del fenómeno que considere los debates y luchas en torno a los condicionamientos y características técnicas que estas expresan y generan. Cabe destacar que estos tres contextos se encuentran en constante interrelación, manteniendo fronteras porosas (Spiegel, 2016), sujetos a constante cambio y devenir.

no explicitados, diversos programas "ocultos" que almacenan y transmiten datos, mecanismos de personalización y orientación algorítmica, entre otros.

[7] Es importante señalar también que, la mayoría de las tecnologías digitales, sobre todo el *software*, utilizan metodologías de diseño que iteran y solapan cíclica y permanentemente el CJ y el CD, realimentándolos con información del CA y produciendo cambios continuos en los productos de acuerdo a mediciones basadas muchas veces en prácticas y *softwares* de Big Data y analíticas, potenciando procesos de mejora, pero también de cooptación.

Imagen 1. Contextos y su interrelación.



Fuente: Spiegel (2016)

El contexto legal y normativo

Si bien se puede entrever el aporte de una estrategia de contextualización de las tecnologías para comprender sus procesos de creación, implementación, uso y apropiación, cabe destacar que tanto en trabajos previos que han puesto en juego esta formulación (Gendler, 2019; Peralta y Torres, 2021) como también en su versión original (Spiegel, 2016), un elemento importante se encontraba tácito, ausente o poco desarrollado: las distintas normativas, leyes, decretos, estándares y normalizaciones. Los tres contextos antes descritos, si bien despliegan algunos elementos relacionados con lo normativo, no contemplan la *doble relación* respecto de *cómo las regulaciones influyen* en la justificación, diseño y aplicación de las tecnologías digitales como, asimismo, *cómo la puesta en juego de estas tecnologías puede generar modificaciones a las normativas ya existentes* o, incluso, motorizar nuevas. Asimismo, estos tres contextos no resultan del todo adecuados si el interés de investigación es la normativa en sí y

no solo las tecnologías y procesos que involucra. Por tanto, aquí se presenta como propuesta un *cuarto contexto*, el cual se desenvuelve de forma integral a los otros tres, manteniendo interrelaciones con cada uno de ellos como también con su conjunto: el *contexto legal y normativo* [CLN].[8]

El CLN presenta tres dimensiones: se encuentra constituido por varios *factores*, se enmarca en dos *tiempos* diferenciales, y despliega tres tipos de *interrelaciones.*

Respecto de sus *factores* se destacan los considerados aquí como centrales. El primero refiere a los *imaginarios* materializados en diversos andamiajes discursivos y prácticos. En este sentido, la innovación y despliegue de las tecnologías generan expectativas que promueven determinadas ideas y concepciones del mundo debido a su constante resignificación de las realidades, siendo contempladas y materializadas en las regulaciones.[9] Otro factor refiere al *doble carácter de la inserción* de las tecnologías digitales en la sociedad: tanto *como producto* de consumo para su utilización y apropiación como también *dentro de los procesos productivos*, como medio de producción y elemento de sistematización y aceleración de procesos vinculados a la industria, los servicios y el comercio. En este sentido,

[8] Cabe aclarar que el derecho y los sistemas jurídicos son mecanismos formales, sistemáticos y codificados de regulación de las relaciones entre las personas y también respecto a los objetos (Vercelli, 2009). Sin embargo, la regulación, lejos de ser un objeto depositario del poder o una extensión del poder del Estado, es el efecto de una confrontación o de un ejercicio estratégico de gestión (Foucault, 2014) entre múltiples actores a la vez que presenta un carácter productivo que permea, condiciona, estructura campos de ejercicios del saber-poder, pone en juego y produce efectos de verdad. En este sentido, no solo el Estado es el artífice de las regulaciones sobre internet, las tecnologías y servicios digitales, sino que todos sus actores participan directa o indirectamente en torno a generar o modificar (de cierta forma) un tipo de regulación y no otra. Asimismo, a la norma legal también se suman las de estandarización de los institutos nacionales e internacionales, así como de los consorcios y asociaciones profesionales (como el ANSI, IRAM, ISO, IEEE, W3C, entre otros), que pueden o no aplicarse total o parcialmente en un territorio particular con fuerza de ley.

[9] Esto también se debe a que no se legisla solo para el presente, sino que se busca que la normativa perdure y sea un marco sustentable en el tiempo de las actividades humanas, poseyendo así un efecto prospectivo.

los actores que crean estas tecnologías, los que las aplican al ámbito empresarial y sus usuarios domésticos generan y despliegan un variopinto andamiaje discursivo y práctico que influye en el modo en que se materializan sus intereses y tensiones económicos, políticos, etcétera, en normativas y leyes, del mismo modo que procuran condicionar los límites que puedan estar presentes en la normativa. El tercer factor refiere a la *creación, reconocimiento o defensa de derechos*, tanto en lo que implica a derechos de autoría intelectual, comerciales, laborales, impositivos, etcétera, de los sectores que crean o implementan las tecnologías a nivel productivo como también de los derechos humanos y digitales (Morales, 2019) de aquellos sujetos que no participan de forma directa en los procesos del CJ y CD. De esta manera, constantemente estos actores se encuentran movilizando argumentos y estrategias en función de consagrar en normativas la contemplación y defensa de los derechos para condicionar la creación y despliegue de las tecnologías y para conducir los umbrales de posibilidades de los actores vinculados a la planificación, diseño o utilización de estas.

Respecto de los *tiempos*, se pueden apreciar dos momentos cruciales. En primer lugar, el *tiempo de elaboración* de las normativas y leyes, en el cual, intervienen de forma explícita e implícita diversos sectores y actores en torno a visibilizar el tema como objeto a legislar, modular la futura regulación —en su capacidad de moldear la realidad y a los otros contextos— de cierta forma y no de otra. El segundo tiempo, el de *implementación y puesta en vigencia,* contempla todos los procesos desplegados por múltiples actores, también de forma directa o indirecta, en torno a puestas en práctica, modificaciones, resistencias, dilataciones, desviaciones o incluso el potencial olvido de su aplicación efectiva.[10]

[10] Es posible a la vez entrever periodos más específicos al interior —momentos— de estos aquí desplegados. Para lo que corresponde al *tiempo de elaboración*, es posible diferenciar un primer momento de posicionamiento del tema, en el cual se va generando cierto consenso social, técnico o político, según corresponda, para su tratamiento. Un segundo momento de elaboración de la normativa, sus debates y discusiones en

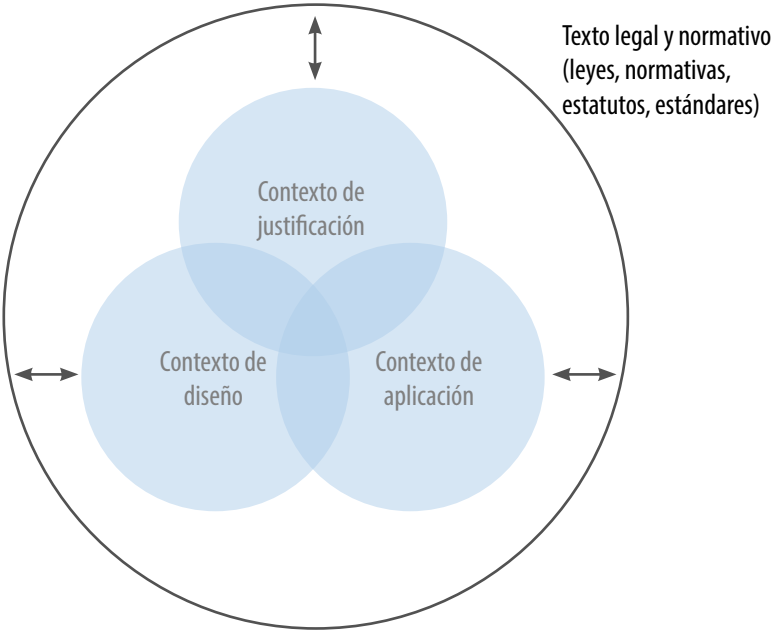
Finalmente, cabe mencionar los tres principales tipos de interrelaciones que presenta y genera el CLN. En primer lugar, las *interrelaciones entre los actores* que componen el ecosistema de las tecnologías digitales: públicos / estatales, privados, académicos, técnicos y de la sociedad civil. Como se ha mencionado, los actores de distinta índole van generando y desplegando estrategias discursivas y prácticas en pos de modular las regulaciones de cierta forma y no de otra, manteniendo disputas y controversias y generando alianzas en torno a materializar sus propias concepciones e intereses o matizar el impacto que los de otros puedan tener sobre ellos y su actividad. En segundo lugar, las *interrelaciones con otras normativas* dado que el surgimiento y aplicación de una regulación implica necesariamente una vinculación con otras que le anteceden, con otras vigentes (similares o contrapuestas) como también, con otras que puedan ser sancionadas en el futuro.[11] Finalmente, la *interrelación con los otros contextos*. Como hemos anticipado, el CLN mantiene un *doble carácter de interrelación* con el CJ, el CD y el CA dado que, por un lado, este contexto influye, condiciona y establece un cierto marco de codificación para el desarrollo de los criterios del CJ para el establecimiento de las reglas del CD como también en torno a los posibles usos, apropiaciones y tensiones (Sandoval, 2020), que se podrían generar en el CA. A la vez, las distintas interacciones, debates, controversias y prácticas de saber-poder que tienen lugar al interior de cada uno de los contextos y en su relación con los otros, también moviliza, propone y entrevé posibles acciones y discursos respecto a las regulaciones

los ámbitos específicos (por ejemplo, para el caso de una ley en Comisiones) y un tercer momento donde finalmente ese proyecto es consagrado de forma oficial. Para el *tiempo de implementación y puesta en vigencia*, se puede detectar un primer momento respecto a lo que implica la reglamentación oficial de la normativa, que se desarrolla en varios niveles del poder ejecutivo, y un segundo momento respecto a las tensiones que pueden ser efecto de su aplicación, especialmente en torno a la litigiosidad, apelaciones, desviaciones, etcétera.

[11] En este sentido, toda regulación implica ya desde su concepción un complejo entramado de interrelaciones y articulaciones con otras.

a impulsar, en elaboración o vigentes, principalmente en torno a establecer modificaciones, resistencias o para motorizar nuevas normativas. De lo anterior se puede advertir que el CLN, si bien, al igual que los otros contextos, presenta su propia dinámica, implica un fuerte carácter interrelacional, tanto en su composición interna como respecto de los demás contextos.

Imagen 2. Contexto legal y normativo y vínculos con otros contextos



Fuente: Elaboración Propia

Conclusiones

El presente trabajo constituye una propuesta de acercamiento al análisis del rol específico de las normativas, regulaciones y estándares en los procesos de apropiación social de las tecnologías. Para ello, se ha realizado un exhaustivo relevamiento de producciones previas que contemplan la interrelación entre tres ejes considerados de importancia para poder abordar esta cuestión: normativas, código técnico y procesos de apropiación de tecnologías. Si bien este no ha sido un tópico con un extendido abordaje en la producción previa de la RIAT, se cuenta, no obstante, con un estado del arte que presenta un interesante acervo en función de configurar una propuesta que considere a las normativas y el código técnico para analizar los procesos de apropiación de tecnologías digitales. Con esta intencionalidad fue desplegada una descripción en detalle de los tres contextos generales, para luego proceder a hacer lo propio con el CLN, con sus características y dimensiones representadas como factores, tiempos diferenciales e interrelaciones.

Como se ha mencionado, este abordaje constituye un primer acercamiento a estas cuestiones, con lo cual se presenta como tarea para el futuro inmediato avanzar en su puesta en práctica, evaluar su pertinencia y ajustar detalles no contemplados en su elaboración.

El armado de este andamiaje nos ha permitido empezar a entrever algunas cuestiones de cara a su desarrollo y perfeccionamiento. En primer lugar, la posibilidad de realizar un abordaje más exhaustivo de similitudes y diferencias entre las normas legales y los estándares, ambos constituyentes del CLN, aunque presentan características y procesos diferenciales. Y, en segundo lugar, avanzar en la comprensión de la influencia del software privativo en la configuración de los contextos, sus criterios y normas, a la vez de empezar a delinear posibles alternativas con el despliegue de software libre o código abierto que permita eliminar la posibilidad de la existencia de reglas ocultas.

Queda así planteado un posible marco para futuras líneas de investigación en función de desentrañar y asir una de las dimensiones aquí consideradas como fundamentales en lo que respecta a las tecnologías digitales y sus procesos de apropiación social: lo normativo, en sus variadas y diferentes formas.

Bibliografía

Artopoulos, Alejandro, et al. (2019). El último kilómetro del *e-commerce*. Segunda brecha (digital) del desarrollo informacional. En Ana Rivoir y María Julia Morales (coords.), *Tecnologías Digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 259-282). Buenos Aires: CLACSO.

Butrón Untiveros, Erick. (2018). Una computadora por alumno, experiencia por decreto. En Silvia Lago Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 189-206). Rada Tilly: Gato Gris.

Cabello, Roxana. (2020). Representaciones sobre las tecnologías entre niños y niñas del Conurbano de Buenos Aires. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 93-112). Buenos Aires: CLACSO.

Coicaud, Silvia. (2020). Las aulas virtuales como microcontextos que compelen variables témporo-espaciales en prácticas docentes de escuelas media. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 151-164). Buenos Aires: CLACSO.

Cornejo, Paola, et al. (2020). Reflexión colaborativa virtual. Desarrollo de un modelo de prácticas pedagógicas mediado por tecnologías para

potenciar la metacognición, colaboración y competencias digitales. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 113-130). Buenos Aires: CLACSO.

Feenberg, Andrew. (2005). Teoría Crítica de la Tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, *2* (5), 109-123.

Foucault, Michel. (2014). *Seguridad, Territorio, población*. Buenos Aires: FCE.

Gendler, Martín. (2019). Personalización algorítmica y apropiación social de tecnologías. Desafíos y Problemáticas. En Ana Rivoir y María Julia Morales (coords.), *Tecnologías Digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 299-318). Buenos Aires: CLACSO.

Gendler, Martín et al. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías. En Silvia Lago Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 49-60). Rada Tilly: Gato Gris.

Lago Martínez, Silvia et al. (2018). Programa Conectar Igualdad: balance del período 2010-2017 y perspectivas a futuro. En Silvia Lago Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 175-188). Rada Tilly: Gato Gris.

Lago Martínez, Silvia; Gala, Romina y Samaniego, Flavia (2020). Innovación social con tecnologías digitales. Las organizaciones Latinoamericanas en tiempos de pandemia. *Debates sobre Innovación, 5* (1), 49-55.

Landinelli, Javier; Morales, María Julia y Rivoir, Ana. (2020). Personas mayores en contexto de digitalización creciente La política del Plan Ibirapitá en Uruguay. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 273-294). Buenos Aires: CLACSO.

Massara, María. (2018). Las mediaciones tecnológicas: tramas estructural-simbólicas del orden institucional. En Silvia Lago Martínez, Ayelén

Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 153-166). Rada Tilly: Gato Gris.

Morales, Susana. (2019). Derechos digitales y regulación de internet: Aspectos claves de la apropiación de tecnologías digitales. En Ana Rivoir y María Julia Morales. (coords.), *Tecnologías Digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 35-50). Buenos Aires: CLACSO.

Pizarro, Martín. (2020). (Re)ordenar la escuela. Primeras reflexiones en torno al proceso de institucional de apropiación de tecnologías digitales en dos escuelas primarias de San Miguel. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 131-150). Buenos Aires: CLACSO.

Peralta, Amalia. y Torres, Sofía. (31 de mayo de 2021). ¿Hay sujeto detrás del algoritmo? La tecnificación de las relaciones sociales en tiempos de Tinder [ponencia]. *IV Jornadas de Sociología*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Sandoval, Luis. (2018). Recorridos para una lectura política de los usos tecnológicos. En Silvia Lago Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 61-72). Rada Tilly: Gato Gris.

Sandoval, Luis. (2020) La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 33-50). Bs. As: CLACSO.

Sandoval, Luis y Bianchi, Marta. (2017). Algunos usos (efectivos y potenciales) de la categoría de apropiación. En Roxana Cabello y Adrián López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 61-74). Rada Tilly: Gato Gris.

Scolari, Carlos. (2004). *Hacer clic*. Barcelona: Gedisa.

Spiegel, Alejandro. (2016). *Decidir frente a las pantallas*. Buenos Aires: Mandioca.

Vercelli, Ariel. (2009). *Repensando los bienes intelectuales comunes.* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Quilmes.

Winner, Langdon. (1985). ¿Tienen política los artefactos? *Documentos CTS-OEI*, 1-12. https://bit.ly/3MBPM5l

Segunda parte
Cultura digital

Amistad Siglo XXI. Sentidos y tendencias en la cultura digital

Roxana Cabello

Introducción

¿Cómo se concibe la amistad en un mundo tecnologizado? ¿Qué permanencias y qué transformaciones se avizoran?

Este artículo presenta algunas observaciones que dan inicio a una indagación que se encuentra en marcha y que se apoya en los siguientes puntos de partida: en primer lugar, la idea de que las tendencias no son procesos lineales ni homogéneos. Como dice Quevedo (2015), las tendencias contienen una ambigüedad: son códigos que se instalan y, al mismo tiempo, son prácticas cuyo destino es siempre incierto. Podemos agregar que tanto la instalación de los códigos como la sostenibilidad de las prácticas implican (en todos los casos, pero sobre todo cuando involucran la relación de las personas con las tecnologías) tensiones, conflictos, desigualdades y temporalidades diversas. En segundo lugar, partimos de la convicción de que cuando nos preguntamos sobre cómo interviene la tecnología en la constitución y mantenimiento de vínculos interpersonales, importa atender a la (al menos) triple dimensión de la trama compleja que se

construye entre las personas y las tecnologías, entre las personas a través de las tecnologías (y condicionadas por ellas) y entre las personas más allá de las tecnologías (pero rodeadas por ellas) (Cabello, 2018). En tercer lugar, nuestra reflexión se apoya inevitablemente en la indagación empírica. La investigación que estamos desarrollando en el Programa Usos de Medios Interactivos [UMI] [1] analiza diferentes aspectos de las relaciones afectivas de amistad y noviazgo.[2] El interés principal consiste en reconocer rasgos que puedan estar asociados con algún tipo de mediación de tecnologías digitales interactivas y también descubrir qué otros condicionamientos operan en la configuración de esas relaciones en el contexto actual. Entre otros aspectos, nos preguntamos acerca de los afectos, las emociones, los sentimientos,[3] los modos como establecemos, mantenemos y controlamos los vínculos interpersonales más próximos: ¿cómo se significan?, ¿cómo se comunican, incluyendo todas las posibilidades que incorporan las tecnologías digitales interactivas? El proyecto se centra especialmente en dos niveles de análisis: la semántica de las relaciones afectivas (García Andrade y Sabido Ramos, 2017) en la era de la comunicación digital interactiva, y las interacciones, prácticas, rituales y repertorios de comunicación entre personas que producen y mantienen vínculos afectivos de amistad y de noviazgo.

Desde el punto de vista de la singularidad, nuestra indagación se basa en lo que las personas pueden decir (o callar) de distintas maneras respecto de su vida afectiva. La exploración tiene un contacto con la llamada investigación biográfico-narrativa (Pujadas, 1992; Boud, Cohen y Walker, 2011; Moriña, 2017). Una dimensión central es la historicidad en la que se construyen y narran las vivencias, la relación

[1] Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
[2] Usamos este término como denominación general, pero una de las dimensiones que indagamos es justamente el modo como las personas nombran la relación que sostienen.
[3] En nuestro estudio consideramos afecto, emoción, sentimientos, intimidad, pasión, como manifestaciones de la experiencia sensible.

de las personas con su mundo y sus relaciones afectivas; su experiencia y sus significados. Apelamos a la memoria y la rememorización, pero, a diferencia del método biográfico (Pujadas, 1992) priorizamos como modo de abordaje principal la técnica de las entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1987). Para la indagación de los aspectos más generalizados, vinculados con la *semántica de las relaciones afectivas* abordada desde el punto de vista de la recepción, realizamos una encuesta por muestreo[4] para construir una descripción general de a) cuáles son los significados y valoraciones atribuidos a las relaciones de amistad y de noviazgo y las normas que los regulan y b) los tipos de vínculos que las personas establecen con las tecnologías digitales interactivas que median sus comunicaciones en el marco de sus relaciones afectivas. Las observaciones que presentamos aquí sobre la amistad se apoyan mayormente en los resultados de esa encuesta (y en algunas entrevistas exploratorias que realizamos con vistas al diseño del cuestionario), y se refieren a las palabras, los sentimientos y las representaciones más estables con las cuales las personas asocian la idea de amistad, nombran y definen ese tipo de relación tomando en cuenta su experiencia personal. Se trata de un avance en la dirección de identificar posibles transformaciones socioculturales referidas a este tipo de vínculos.

Semántica de la amistad

Decíamos que uno de los niveles de análisis de nuestra investigación es el de la semántica de las relaciones afectivas. Un antecedente directo es el trabajo de García Andrade y Sabido Ramos (2017) sobre el amor corporizado, en donde las autoras abordan el amor como

[4] Encuesta sobre relaciones afectivas y tecnologías 2021. UMI-IDH-UNGS. Muestreo intencional por bola de nieve, 377 casos. Población general de 18 a 65 años, residente en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Relevamiento en línea realizado en noviembre de 2021, en el marco del seminario Usos Sociales de las Tecnologías.

discurso o representación, como actuación en situación y como experiencia mental / corporal. Nuestro proyecto enfoca los dos primeros niveles. Recurriendo a la categoría de *semántica* de Luhmann, estas sociólogas entienden que existe un conjunto de discursos, representaciones e imágenes del amor que generan "un mundo de sentido". La semántica del amor "Es aquello que antecede y es distinto a la operación del amor (al amor en interacción) y se vuelve parte de la memoria de la sociedad (Luhmann, 2007, p. 497)" (García Andrade y Sabido Ramos, 2017, p. 657). Del mismo modo, analizamos como semántica otras relaciones, en tanto aparecen socialmente grabadas en forma de imágenes, sonidos, palabras, símbolos, normas, valores, significados sociales referidos a las relaciones afectivas.

Desde esta perspectiva se asume que el sentido (en este caso, sobre la amistad) queda figurado como semántica social, trasciende a los individuos y se actualiza en cada interacción de forma diferenciada. Explican García Andrade y Sabido Ramos que existen supuestos de sentido desde donde las personas se perciben, se abrazan o pelean. En nuestro proyecto asumimos que el sentido en la relación de amistad (*mejores amigas*) es producido por las personas que intervienen en ella, pero en la construcción simbólica y en las prácticas asociadas se entraman imágenes generalizadas de lo que significa en nuestra sociedad la amistad. Las personas que participan en la relación pueden integrar en su conciencia significados y experiencias diferentes. Pero estas vivencias y sentidos se construyen en situación con el otro y materializan objetivaciones sociales. Uno de los intereses de nuestra investigación consiste en averiguar cómo se manifiesta la semántica social en la construcción de los vínculos de amistad y su comunicación y qué participación tienen las tecnologías en la construcción de esa semántica. En el momento de la presentación de este artículo estamos iniciando la indagación cualitativa para avanzar sobre esos aspectos.

No obstante, hemos dado unos primeros pasos a través de la Encuesta sobre Relaciones Afectivas y Tecnologías 2021 y de las entrevistas exploratorias previas. Una de las vías que implementamos

está, en parte, emparentada con una línea de estudios desarrollada en el campo de la Psicología Social en la que se enfoca la semántica de las relaciones afectivas implementando la técnica de las redes semánticas (Díaz Loving, Canales y Gamboa, 2014; Vera Noriega, Laga Castro y Hernández Loya, 1998), que deriva de los estudios de memoria a largo plazo. La memoria semántica es necesaria para el uso del lenguaje ya que organiza el conocimiento que una persona posee acerca del uso de las palabras y otros símbolos verbales, así como sus significados y referencias respecto de las relaciones que existen entre ellos y las normas que regulan esas relaciones. También toma en cuenta la capacidad humana para interpretar, predecir y atribuir causalidades. Explican Vera Noriega, Laga Castro y Hernández Loya (1998) que la red semántica de un concepto es un grupo de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, formando una organización que permite planificar acciones y generar evaluaciones subjetivas. La técnica consiste en registrar las palabras (definidoras) que las personas asocian espontáneamente con algún concepto (por ejemplo, amor) durante un lapso de tiempo determinado y las jerarquizaciones que establecen entre esas definidoras. Se analizan luego las diferencias según variables sociodemográficas. Nuestro sondeo está inspirado en esa técnica, pero adaptado a las condiciones que admite la encuesta en línea (a través de la cual indagamos también otros aspectos vinculados con la significación y la vivencia de las relaciones afectivas). Partiendo de las lecturas y de entrevistas exploratorias, identificamos un conjunto de palabras que organizamos en un listado de términos con los cuales las personas nombran la amistad y solicitamos a las y los entrevistados/as que seleccionen primero tres entre doce y luego uno entre esos tres, y un listado de sentimientos con los cuales las personas definen la amistad y solicitamos que seleccionen primero cinco entre diecisiete y luego uno entre esos cinco.[5] Por otra parte, recolectamos una serie

[5] La indicación que se le da a los/as entrevistados/as es que la encuesta se responde teniendo siempre en mente una relación actual que la persona selecciona entre todas

de *verbatims* a través de las entrevistas exploratorias y de frases que circulan en medios de comunicación y organizamos una escala con diecinueve opiniones sobre la amistad con las cuales le pedimos a las personas que indiquen su grado de acuerdo o desacuerdo (entre cuatro niveles).

Si se considera la pregunta de respuesta múltiple, las tres palabras con las que las/os encuestadas/os nombran a los sujetos de la relación que estamos caracterizando son amigos/as (86 %), compinches (35 %) y compañeros/as (25 %). Cuando se prioriza una sola palabra, amigos/as sigue en primer lugar, con un 60 % de las respuestas y se estira la distancia respecto de compinches (10 %), levemente más elegido por el segmento 18-24 años. Términos como *camaradas*, *colegas*, *conocidos*, *compadres / comadres* tienen entre 0 % y 2 % y son entonces los menos seleccionados por la muestra para definir a los sujetos de este tipo de relación.

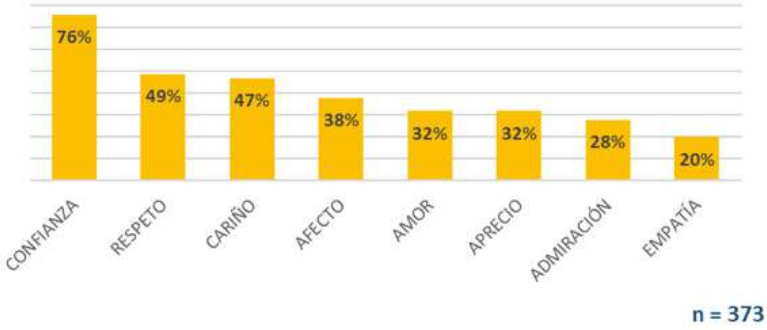
¿Qué sentimientos definen la amistad? Las cinco opciones más seleccionadas cuando se trata de respuesta múltiple son confianza (76 %), respeto (49 %), cariño (47 %), afecto (38 %) (más elegido por residentes en la ciudad de Buenos Aires y por el segmento C2) y tanto amor (se eleva en segmento C2 y en NE Superior) como aprecio (se eleva entre personas con secundario incompleto) tienen el mismo porcentaje, 32 %. Otros sentimientos que alcanzaron marcas importantes fueron admiración (28 %) y empatía (20 %). Además, a través de la categoría *otros* aparecieron términos que no estaban incluidos en el listado como *lealtad* y *sinceridad*. En esta misma dirección se expresaron las personas a través de la escala de acuerdos y desacuerdos, en donde, respecto de esta cuestión, se incluyeron las siguientes frases:[6] "En la amistad lo más importante es la confianza" (98 %); "lo

las que tiene.

[6] Presentamos las frases en orden creciente, considerando la sumatoria de opiniones "muy de acuerdo" y "de acuerdo". Es decir, alterando el orden en el que fueron incluidas en la escala. Procederemos del mismo modo cuando hagamos referencia a otras frases, aunque puede ocurrir que destaquemos los grados de desacuerdo. Cabe aclarar que el orden de las frases se alteraba aleatoriamente en cada cuestionario en línea.

más importante en la amistad es la lealtad" (93 %); "para mí lo importante de la amistad es el compañerismo" (86 %); "mejor amigo/a es la persona a la que no le molesta escuchar tus cosas personales" (80 %).

Imagen 1. Sentimientos que definen la amistad



¿Qué sentido atribuyen las personas a estas palabras y a su carácter definidor de la amistad? ¿Qué diferencia o distancia hay entre cariño y afecto o aprecio? Avanzaremos en esa dirección a través de la aproximación cualitativa, siempre teniendo en cuenta que afecto, emociones, sentimientos, son realidades difícilmente accesibles para la propia persona y resulta muy complejo comunicar el modo como se vivencian y se significan.

El factor confianza

De acuerdo con el resultado de nuestra encuesta, *confianza* es el gran definidor de la amistad. Sin diferenciación de edad, género, lugar de residencia, nivel educativo o económico social, es el sentimiento más elegido por las personas para definir su relación, con mucha distancia respecto de los demás definidores.

La asociación privilegiada entre amistad y confianza había aparecido espontáneamente en entrevistas exploratorias cuando indagábamos el sentido que se le otorga a la expresión "mejor amigo/a"

> [...] lo que yo siento es más la confianza, pero que es algo mío y no de las personas. [...] Cuando tenés ese tema de confianza como que estás segurísima que es mutuo, y como que la otra persona necesita también saberlo. No sé si me explico bien. Es un tema de confianza, de decir "Quiere saberlo, no lo estoy molestando", de cómo se siente uno. Porque, por ahí, a veces yo soy de pensar mucho en las otras personas también. Y bueno, por ahí a veces me pasa que me pasa algo, pero no quiero molestar. Entonces, por ahí no voy a contárselo a otras personas. Y con ella me sale natural. No me da ese tipo de vergüenza, de decir "che, la molestaré" o esas cosas. [...] Yo creo que es por el tiempo, por los años que llevamos siendo amigas. Como que nos sale natural ya. Hasta a veces sentimos que es una obligación contarle lo que está pasando. (Micaela, 24 años, comunicación personal, 14/07/21)

La indagación cualitativa nos permitirá analizar las redes semánticas que se configuran en el discurso de las personas, como puede verse en este pequeño fragmento (que incluimos aquí desvinculado de su propio contexto únicamente a modo ilustrativo), donde amistad se entrama con confianza y esta implica seguridad, reciprocidad, interés por el otro, naturalidad, compromiso. Trasluce una cierta dimensión moral de la amistad (Greco, 2019; Daguerre, 2010) en la cual habrá que profundizar. Es posible que se reconozcan, además, a través del análisis cualitativo, las variaciones que se producen en cada etapa de la vida. Greco (2019) analizó la definición de la amistad con el mejor amigo por parte de niños y niñas e identificó nueve categorías que emergieron de su propio discurso y que reconoce en línea con los hallazgos de estudios previos referidos en su artículo. Las categorías son compañerismo, fraternidad, confianza, ayuda, semejanzas, presencia / resolución de conflictos y características emocionales y morales. Bohórquez López y Rodríguez Cárdenas (2014) analizaron los aspectos fundamentales para

la constitución de vínculos de amistad en adolescentes e identificaron (en consonancia con otros estudios que citan) la intimidad y la empatía, particularmente la empatía emocional, la afinidad personal, los gustos en común y las experiencias vividas. En unos talleres sobre usos de tecnologías que desarrollamos en 2014[7] con adolescentes de ámbitos periurbanos, nos preguntamos, entre otros aspectos, cómo diferenciaban a amigos/as de *contactos*. La diferencia entre contactos y amigos/as no se construía en el discurso de los y las participantes, pero se hacían visibles dos diferenciaciones que consideramos vinculadas entre sí: la primera es entre conocidos y desconocidos; la segunda, entre vida real y actividad en las redes. La mayor parte de los intercambios que mencionaban eran con personas conocidas, que podían situar en la "vida real": amistades, familia, personas del barrio, gente que se encuentra en la escuela, en el trabajo, en fiestas o boliches. Los/as desconocidos/as, en cambio, eran personas a las que contactaban a través de internet y con las cuales establecían una relación circunscripta a ese ámbito. Analizando estas distinciones identificamos que intervenía una suerte de *factor confianza,* operando en una doble dimensión: respecto del medio / tecnología (internet) y respecto de las personas. En aquella oportunidad advertimos que el conocimiento que estos/as jóvenes tenían sobre internet, su funcionamiento y las redes sociales digitales como parte de ese medio condicionaba sus usos, incluyendo los referidos a los ámbitos de la vida social y cultural. Interpretamos que la familiaridad que manifestaban tener con la tecnología, formaba parte de la confianza con la cual se manejaban estableciendo vínculos, en una variación que puede esquematizarse diciendo que iba desde la disposición a aceptar desconocidos/as y visualizar internet como espacio de sociabilidad, hasta desarrollar actitudes más preventivas, algunas de las cuales pueden resultar en

[7] *Apropiación tecnológica en sectores de bajos ingresos.* Talleres destinados a jóvenes de barrios del conurbano bonaerense. Septiembre de 2014-abril de 2015. Las observaciones que se sintetizan aquí están más detalladas en Cabello, 2018.

la expulsión de desconocidos. Como puede observarse, hay varios aspectos que nos interesará retomar en el análisis cualitativo, para visualizar continuidades y transformaciones.

Amistades de siempre y para siempre

A través de la implementación de la escala de acuerdos y desacuerdos, construimos una caracterización de la amistad, a partir de consideraciones generales y atendiendo a distintos tipos de asociaciones, entre las cuales comentaremos amistad-tiempo, amistad-género, y amistad-tecnología.

El propósito es identificar en esta instancia de qué manera se consideran los atributos, que hemos reconocido como representaciones que circulan socialmente en distintos ámbitos, con la intención de retomar los temas en la indagación cualitativa y visualizar potenciales núcleos de transformación. ¿Hay cambios en los modos como las personas conciben y vivencian la amistad hoy en día respecto de otras épocas?

En principio, la percepción sobre este problema pareciera estar dividida. Así lo vemos si consideramos la frase que lo ilustra en un sentido amplio: "Hoy en día las amistades no son como eran antes". Esta es la única afirmación de toda la escala que presenta un 49 % de acuerdo contra un 51 % de desacuerdo. El acuerdo se eleva significativamente en los tramos de mayor edad (64 % entre las personas de 50 a 54 años) y en el NSE D-E (62 %). El desacuerdo crece en los NSE más altos: ABC1 y C2 (58 % respectivamente).

La relación entre la amistad y el tiempo la exploramos a través de distintos aspectos. Al iniciar la encuesta le pedimos a las personas que seleccionen un amigo o amiga y lo/a tengan en mente cuando respondan todas las preguntas, de manera de no responder en abstracto sino pensando en esa relación en particular. El 47 % eligió, espontáneamente, a una persona con la que tiene una relación de amistad de más de diez años. Cuando indagamos respecto

de la expectativa a futuro de esa relación, la mayoría (47 %) seleccionó la opción "Nuestra amistad durará toda la vida", convicción que se consolida en personas que responden por relaciones de más de seis años de antigüedad. Las frases que representan la expectativa menor: "Me importa que estemos bien ahora, después veremos" y "No pienso en ese tema, no me importa cuánto dure" obtuvieron el 10 % cada una. Por otra parte, cuando tratamos de identificar las características que las personas atribuyen a la amistad, la consolidación y permanencia en el tiempo (tanto efectiva como simbólica) aparecen también como rasgos predominantes: "Lo que me importa de la amistad es que perdure en el tiempo" (75 % está de acuerdo o muy de acuerdo); "Con un/a amigo/a, aunque no te veas seguido, es como si el tiempo no pasara" (92 % está de acuerdo o muy de acuerdo). A través de las entrevistas exploratorias se hizo visible una dimensión temporal asociada a la amistad como proceso y al carácter cambiante del vínculo asociado a los ciclos y etapas de la vida. Citamos como ilustración

> [...] creo que es esto es el trayecto de la vida, el caminar juntos, que vaya más allá de situaciones eventuales o esporádicas en donde vos le vas encontrando un condimento distinto a la situación que va más allá de pasarla bien, de tomar algo, de salir a un boliche. Sino que va más allá, te interesa un poco más allá esa persona y te interesa que esa relación empiece a generar algo y después es sentirte bien, es sentirte parte, es sentirte cómplice, y también te encuentra en distintas situaciones. No es lo mismo tu mejor amigo en soltería que compartís cosas distintas, que cuando ya te encuentra casado, donde ya acompañas el crecimiento de su familia, de sus logros, se compra un auto y te lo comparte y lo acompañás. Creo que también la etapa que uno va transitando en la vida, vas poniendo en la balanza cosas distintas, eso tiene mucho que ver, claramente [...]. (Ramiro, 35 años, comunicación personal, 16/07/21)

Para medir de qué manera consideran las personas la relación entre amistad y género, se incluyeron distintas afirmaciones. Veamos

en primer lugar una expresión que se ha considerado clásica en décadas anteriores: "La amistad entre el hombre y la mujer no existe". Las personas encuestadas desestimaron casi totalmente esa idea ya que un 95 % estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo. El mayor grado de acuerdo (31 % de su segmento con una diferencia porcentual de 16) se concentra en el grupo de 50 a 54 años. Otras frases que concentran el rechazo son "la amistad entre mujeres es más difícil" (66 % en desacuerdo) y "yo prefiero tener amigos varones porque son más confiables" (85 % en desacuerdo. El acuerdo crece en el segmento 50-54). Finalmente, incluimos la frase que sentencia que "la amistad no tiene nada que ver con el género", con la cual 95 % está de acuerdo o muy de acuerdo, y aquella que sostiene que "la amistad se puede sostener más allá de las diferencias", que aglutina al 93 %.

Amistad, tecnología y comunicación

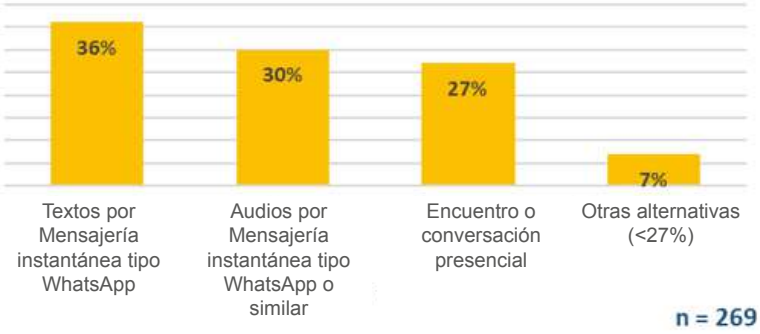
Una dimensión que nos interesa analizar es la que corresponde a las modalidades de comunicación que las personas establecen con sus amistades y los modos como los medios, tecnologías y repertorios comunicativos (Licoppe, 2004; Linke, 2014) se entraman en los intercambios. Al estudiar los vínculos entre parejas heterosexuales, Linke (2014) observó que las tecnologías y los medios forman parte de los procesos de negociación cotidiana y construcción comunicativa de su identidad. Sostiene que las parejas crean y comparten un repertorio comunicativo que consiste en un conjunto de hábitos comunicativos específicos entre ambos miembros, que incluyen la apropiación y el uso de las tecnologías y también prácticas simbólicas y lingüísticas. Nos preguntamos si sucede algo similar para el caso de las relaciones de amistad y nos proponemos avanzar en esa dirección, sobre todo a partir de la indagación cualitativa. No obstante, la encuesta nos ha permitido realizar una primera aproximación, registrando las principales modalidades de comunicación que se desarrollan

entre las personas encuestadas y aquellas que tienen en mente cuando responden las preguntas sobre amistad.

En primer lugar, les pedimos que respondieran a la pregunta "¿De qué manera te comunicás con esa persona más frecuentemente?" y les indicamos que eligieran como máximo tres vías de comunicación más frecuentes. Una constatación que impone atención es que los textos por mensajería instantánea (tipo WhatsApp o similar), alcanzan el mismo peso relativo que la comunicación personal a través de encuentro o conversación presencial: 55 % respectivamente. Los primeros descienden en el grupo mayor de 54 años. La modalidad de comunicación que se posiciona a continuación (siempre considerando la pregunta de respuesta múltiple) es audios por mensajería instantánea tipo WhatsApp o similar, que tiene 51 % y aumenta en el grupo de 35 a 39 años a 63 %.

A continuación, se solicita a las personas que indiquen cuál de las modalidades de comunicación mencionadas es la principal. Aquí la comunicación presencial pierde posiciones frente a la comunicación mediada por tecnologías. En primer lugar, se posiciona la comunicación a través de textos por mensajería instantánea tipo WhatsApp o similar, con un 36 %, que desciende a 13 % en mayores de 54 % y se verifica sobre todo en NSE-C3 (47 %). En segundo lugar, aparecen los audios por mensajería instantánea tipo WhatsApp o similar, con un 30 % (aumenta en el grupo de 35 a 39 años a 44 %) y recién en tercera posición se ubica el encuentro o conversación presencial, con un 27 % (aumenta en el grupo de 40 a 44 años a 44 % y desciende a 17 % en el de 30 a 34).

Imagen 2. Principal modalidad de comunicación en la relación de amistad



Es posible que las respuestas estén condicionadas por el contexto de pandemia en el cual se realizó el trabajo de campo. Al respecto, la encuesta incluyó la pregunta: "Pensando en las condiciones de aislamiento y distanciamiento social por la pandemia de covid-19, en términos generales ¿cómo te parece que afectaron esa relación de amistad?". El 68 % respondió "La relación no se vio afectada, ni positiva ni negativamente" y solo el 4 % sostuvo que "La relación se vio afectada negativamente". Sin embargo, tanto la pregunta como las opciones de respuesta están planteadas de manera amplia y no focalizan en aspectos comunicacionales.

Otro aspecto que indagamos es el de los recursos que usan las personas con mayor frecuencia para comunicarse con sus amistades. Se propuso elegir como máximo tres. El recurso que aparece como más usado es *Audios*, con un 68 % (que sube a 82 % en el segmento de 45 a 49 años); luego *Textos* 55 % (sobre todo en NSE-C2, 64%). La conversación presencial se ubica otra vez en tercer lugar (39 %), reforzándose en el segmento de 50 a 54 años (74 %). Y se posicionan muy fuertemente dos recursos específicamente digitales: los *stickers* con un 38% y *memes* 23%, sobre todo en los segmentos más jóvenes: 34 % en grupo de18 a 24 y 35 % en el de 25 a 29 años.

Además del modo como las personas encuestadas describen sus prácticas de comunicación, indagamos a través de la escala de acuerdos algunas percepciones que tienen respecto de la relación entre amistad y tecnologías. En principio no parece haber un conflicto entre ambos términos. El 71 % estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la expresión "Ahora las amistades son más fáciles gracias a las tecnologías", mientras que el 74 % estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con la frase "Las tecnologías arruinan las relaciones de amistad". Sin embargo, el hecho de que no haya conflicto, no significa que haya homologación: un contundente 95 % de las personas encuestadas está en desacuerdo con la expresión "Yo considero amigos/as a mis amigos/as de Facebook".

Para seguir explorando

Esta encuesta nos permitió tener una visión amplia respecto del modo como las personas se identifican con ciertas construcciones simbólicas estables que circulan socialmente y que definen a las relaciones de amistad, o toman distancia de ellas. Esa visualización general permite establecer hipótesis respecto de las modificaciones que pudieran estar consolidándose desde el punto de vista de la semántica social.

Cuando analizamos las palabras (definidoras) que las personas vinculan con el concepto de amistad, constatamos la vigencia de términos y sentimientos asociados. Al igual que en otras épocas, amigos/as es la palabra favorita para definir a las personas con las que se mantiene este tipo de relación, que se concibe como muy personal y cercana, caracterizada por sentimientos como confianza y lealtad.

Para Ana Romero Iribas (2018) la amistad es el vínculo moderno por excelencia y sostiene que en algunas sociedades occidentales está cumpliendo funciones en el mundo contemporáneo que, en otros tiempos, correspondían a relaciones como las de familia y parentesco. Si esto es así, estamos hablando de conexiones sólidas, capaces de

sostener la cohesión y que requieren estabilidad. Y es posible que así sea. ¿Será que la amistad sobrevive a la fragilidad y fugacidad que Bauman (2003) había atribuido a los vínculos interpersonales que caracterizó como líquidos hace casi veinte años atrás? En principio podemos decir que la permanencia en el tiempo es un atributo que las personas encuestadas reconocen como constitutivo de la amistad: eligen amigos y amigas de larga data para tener en cuenta cuando responden la encuesta, les parece importante que la amistad perdure y casi la mitad cree que su amistad durará toda la vida.

Pero, entonces, ¿nada cambia en materia de amistad? Ya dijimos que trabajamos con la frase "Hoy en día las amistades no son como eran antes". La mitad de la población estuvo de acuerdo. Y como el porcentaje se eleva en el grupo mayor de 50 años, es probable que se haya significado con cierta nostalgia. Sin embargo, la otra mitad estuvo en desacuerdo. Esta tensión manifiesta respecto de este tema impone ahondar en la próxima fase, para comprender los sentidos atribuidos al cambio. Mientras tanto, a partir de los resultados de la encuesta podemos señalar dos aspectos que parecen dar cuenta de rasgos ya consolidados de la relación de amistad, que podrían reconocerse como más siglo veintiuno que los mencionados hasta ahora. Por un lado, la convicción de que la amistad está más allá del género. Por otro lado, la ampliación de las modalidades y recursos de comunicación entre amigos y amigas. Es cierto que las largas conversaciones telefónicas entre amigas quedaron en el olvido, pero la tecnología de la comunicación sigue participando en la trama de la amistad, cada vez más y, sobre todo, de la mano del teléfono celular.

El 95 % de las personas que componen la muestra se conecta a internet a través de ese tipo de teléfonos y la mensajería instantánea tipo WhatsApp, Messenger o similar (79 %), y las redes sociales como Facebook, Instagram, etcétera (78 %) aparecen como los usos principales. Esta dimensión comunicativa de internet está participando tan fuertemente en los intercambios entre personas amigas, que los mensajes de texto y de audio desplazan a un tercer lugar al encuentro presencial, incorporando una batería de recursos (entre los que

cuentan algunos específicamente digitales como *stickers* y memes). Estas modalidades y recursos (en parte, repertorios) de comunicación intervienen no solo en la interacción sino en el modo como se configura la actual semántica de la relación de amistad. En la próxima etapa de nuestra investigación, nos disponemos a reconocer y comprender los sentidos que las personas atribuyen a los símbolos y prácticas identificados a través de esta encuesta.

Bibliografía

Bauman, Zugmunt. (2003). *Amor líquido*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bohórquez López, Catalina y Rodríguez Cárdenas, Diego. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, *23* (2), 325-338.

Boud, David, Cohen, Ruth y Walker, David. (eds.). (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.

Cabello, Roxana. (2018). *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital.* Buenos Aires: Prometeo.

Daguerre, Martín. (2010). Sobre el valor de la amistad y su conflicto potencial con la moral. Una revisión del debate contemporáneo. *Diánoia*, *LV*, (64), 47-69.

Díaz Loving, Rolando, Canales, Leticia y Gamboa, Monserrat. (2014). Desenredando la semántica del amor. En Rolando Díaz Loving (org.), *V lustros de investigación en la psicología social en México* (pp. 67-71). Ciudad de México: D. R. Asociación Mexicana de Psicología Social.

García Andrade, Adriana y Sabido Ramos, Olga Alejandra. (2017). El estudio sociológico del amor corporeizado: la construcción de un objeto de estudio entrelazando teorías y niveles analíticos. *Estudios Sociológicos, XXXV* (105), 653-675.

Greco, Carolina. (2019) ¿Cómo es un mejor amigo o mejor amiga? características de los vínculos de amistad en niños y niñas de Argentina. *Actualidades en Psicología, 33* (126), 69-82.

Licoppe, Christian. (2004). Connected' presence: the emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space, 22* (1), 135-156.

Linke, Christine. (2014). TIC, movilidad y el cambio en la comunicación diaria dentro de las relaciones de pareja. Amparo Lasén y Elena Casado (coords), *Mediaciones tecnológicas: cuerpos, afectos y subjetividades* (pp. 39-56). Madrid: UCM.

Luhmann, Niklas. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Ciudad de México: Herder, Universidad Iberoamericana.

Moriña, Anabel. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Pujadas, Joan. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Quevedo, Luis Alberto. (2015). *La cultura argentina hoy. Tendencias.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Romero Iribas, Ana. (2018). Apuntes sobre el papel de la amistad en la construcción de la ciudadanía, hoy. EDETANIA 53, 169-183.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Vera Noriega, José, Laga Castro, Ana y Hernández Loya, Flor. (1998). Semántica de conceptos asociados a la relación de pareja. *Estudios sociales, VIII* (16), 109-126.

De la apropiación a la creación: un recorrido por experiencias de producción de videojuegos que enlazan el arte y la política

Romina Paola Gala

Introducción

Esta presentación introduce algunas notas para pensar la apropiación de tecnologías y la creación de videojuegos, y explora la producción de juegos artístico-políticos en el área Metropolitana de Buenos Aires [AMBA].

La expansión de los juegos digitales ha ido de la mano de la masificación y la apropiación de las tecnologías digitales por parte de individuos y grupos, específicamente de aquellas herramientas para la creación y la comunicación. Con el devenir de su historia, y al calor de las innovaciones tecnológicas y culturales, emergieron nuevos géneros, narrativas y estéticas que dialogan con el campo de las artes y la política, entre otros. Hoy día circulan producciones cuyo fin principal es la crítica social, la protesta, la comunicación de valores e ideas, entre muchas otras posibilidades. Su estudio resulta de interés para comprender las dinámicas

creativas emergentes en el sector, y reflexionar sobre la apropiación en el campo de la producción de las tecnologías y los bienes culturales digitales.

En sintonía, el rol que ocupan los videojuegos en la socialización y la apropiación de tecnologías en la infancia, así como los valores e ideas que en ellos se expresan, enfatizan la necesidad de estudiar quiénes, cómo y por qué los desarrollan.

Para este artículo se realizó una revisión bibliográfica de los trabajos que abordan conceptualmente a los videojuegos como expresión artística y política. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a creadores radicados en el AMBA. Se implementó la técnica de observación en eventos (*online* y presencial) donde se expusieron algunos de los juegos de estos creadores. Estos últimos fueron seleccionados por muestreo cualitativo.

Apropiación de tecnologías y creación de videojuegos

Como en otras industrias culturales, la penetración de diversas tecnologías transformó las prácticas de producción, distribución y consumo de juegos digitales, lo cual contribuyó a la emergencia de nuevos actores, géneros, estéticas, dinámicas creativas y subjetividades. En tal contexto surgen nuevas formas de organización productiva y del trabajo, modelos de negocios y públicos, etcétera. En la actualidad, los juegos digitales constituyen un campo heterogéneo donde conviven grandes empresas con pequeños estudios independientes y proyectos que se desarrollan en el tejido socio-cultural de no mercado. En estos últimos espacios, que funcionan como viveros de la cultura (Zallo, 2016), se promueve la creatividad, la investigación y la innovación; en contraste con la dinámica productiva de las industrias culturales que tiende a la concentración de la propiedad y la estandarización de los contenidos en pos de su rentabilidad.

Los grandes jugadores de la industria cultural se apropian de algunas creaciones amateur o independientes, con el fin de satisfacer

la demanda de nuevos contenidos sin tener que asumir los riesgos que conlleva diseñar prototipos innovadores o novedosos (Zallo, 2016; Bolaño, 2013). Además, usufructúan los saberes y experiencias que estos/as creadores/as desarrollan en sus proyectos autogestivos. La creación de tecnologías digitales supone saberes y conocimientos técnicos, científicos y prácticos que han sido apropiados por sus desarrolladores en otras instancias (Lago Martínez et al., 2017).

Específicamente, involucra un conjunto diverso de trabajos creativos, entendidos como trabajo vivo, informacional, sígnico y de alta aleatoriedad (Xhardez, 2012), que incluyen diseño, arte y programación. Durante el diseño y la producción, los/as desarrolladores/as ponen en juego sus capacidades narrativas, estéticas y tecnológicas. En efecto, los/as trabajadores/as creativos/as cuentan con un alto nivel de formación. Conforme datos de una encuesta realizada a desarrolladores independientes de Argentina, el 80 % de los/as encuestados/as contaba con al menos formación terciaria específica para el desarrollo de videojuegos, y solo un 10 % se declaró autodidacta (Fundación Argentina de Videojuegos, 2016). En cuanto a los saberes requeridos, el inglés, el conocimiento en programación y la cultura lúdica son los tres considerados más necesarios para el desarrollo de videojuegos, según el relevamiento de estudios y emprendedores realizado por la Asociación Argentina de desarrolladores de Videojuegos y la Universidad de Rafaela (2021).

Por otro lado, al jugar videojuegos las personas desarrollan, despliegan y perfeccionan sus capacidades cognitivas, destrezas técnicas y habilidades motrices; lo cual contribuye al proceso de alfabetización y apropiación de tecnologías desde la infancia.

Asimismo, la apropiación de tecnologías, como práctica subjetiva, condensa y expresa el modo de producción capitalista de tecnologías y con tecnologías digitales (Morales, 2020, p. 80). Los juegos digitales se significan en el mundo material, social y cultural en el cual se producen. Para ello, deben ser contextualizados en el

marco del capitalismo actual, y de los contextos sociales, políticos y culturales en los que se los producen, distribuyen y consumen (Kerr, 2006). Los juegos digitales forman parte de los flujos globales de imágenes, bienes y servicios culturales en las sociedades occidentales contemporáneas (Kerr, 2006). Por ello, tampoco deben perderse de vista los estereotipos y desigualdades que en ellos se reproducen, y que excluyen o limitan el acceso de ciertos grupos de su producción y consumo.

Consideraciones generales sobre los videojuegos políticos y artísticos

Puede decirse que los juegos digitales se organizan en torno a dos grandes grupos: aquellos cuyo fin es el entretenimiento, y aquellos que no. En su dimensión simbólica, todos los videojuegos socializan valores, ideologías y estéticas; al tiempo que promueven espacios de integración social y satisfacen diversas necesidades, como de entretenimiento, informativas, expresivas, educativas, etcétera.

Los juegos serios abarcan el amplio conjunto de producciones cuyo propósito principal es la comunicación de valores e ideas, de información, la enseñanza y el entrenamiento, entre otros (Michael et al., 2006). Tanto los videojuegos artísticos como los políticos se ubican dentro de esta gran categoría.

En líneas generales, los videojuegos políticos son juegos breves a través de los cuales sus creadores expresan valores ideológicos, éticos, políticos o estéticos. Para la corriente de los *proceduralists*, la excepcionalidad cultural de este tipo de juegos radica en un mecanismo persuasivo a través del cual los/as creadores/as persuaden, representan o comunican sus puntos de vista a los/as jugadores/as (Bogost, 2006). Otras posturas coinciden en que los videojuegos tienen valores inherentes a su diseño, aunque señalan la necesidad

de profundizar en el proceso hermenéutico de los/as jugadores/as para comprender la creación de sentido (Sicart, 2011).

Los videojuegos artísticos son juegos breves de autor que expresan una estética audiovisual distintiva. En estas producciones hay una revalorización del rol de la autoría, característico de los discursos artísticos. En general, son creados por equipos muy pequeños o bien individuos que a través del juego buscan transmitir un mensaje o abordar una temática existencial (Parker, 2012).

Frasca (2001) entiende que el medio video-lúdico no solo tiene el potencial para representar la realidad, sino también para moldearla a través de simulaciones. Los videojuegos se constituyen desde esta mirada como un medio para la comunicación de valores, el fomento del pensamiento crítico, el empoderamiento personal y el cambio social.

Sin embargo, las brechas digitales y de género excluyen o limitan la participación de ciertos grupos y sectores de la sociedad. Esto conlleva a la inequidad en la distribución de los capitales acumulados en el sector de videojuegos y va en detrimento de la diversidad, en tanto las miradas y gustos de dichos grupos quedan excluidos del diseño, limitando las estéticas, mecánicas, narrativas y géneros posibles. Ejemplo de esto es que en Argentina los desarrolladores independientes son mayoritariamente jóvenes varones, radicados en las grandes ciudades, principalmente en la Ciudad de Buenos Aires, Mendoza, Córdoba y Santa Fe. Según la encuesta a desarrolladores independientes ya mencionada, el 85 % de los/as encuestados/as tiene entre 22 y 39 años, el 90,9 % eran hombres y solo el 9,1 % mujeres (Fundación Argentina de Videojuegos, 2016).

Aproximación a los creadores de juegos digitales artístico-políticos

Colectivos de creación de videojuegos artístico-políticos

En un trabajo anterior (Gala, 2020) se analizó la producción de videojuegos políticos[1] llevada adelante por dos colectivos[2] radicados en el AMBA. Uno de estos se especializa en *newsgames*, un tipo de videojuego político, el informativo, a través del cual sus creadores participan en la esfera pública explicando o comentando noticias de actualidad. El otro colectivo desarrolla videojuegos que en general versan sobre temas políticos y sociales.

Ambos proyectos son realizados por hombres jóvenes, entre los treintas y los cuarentas, que compartieron espacio de trabajo en la industria de videojuegos local. En ambos casos, los creadores vinculan desarrollar videojuegos con sus infancias, momento en el cual inician sus trayectorias formativas en tecnologías y arte: "programé mi primer juego cuando era muy muy chiquito. Con mi hermano hacíamos jueguitos en la compu y los grabábamos en cassette" (entrevistado 2 LG, comunicación personal, noviembre 2019); "siempre me gustaron los videojuegos de chico, entonces ¿por qué no dibujo algo estilo videojuegos? Y empecé a ver videos en internet, empecé autodidacta" (entrevistado 2 CG, comunicación personal, diciembre 2018).

Como se evidencia en las citas anteriores, los entrevistados destacan al autodidactismo como instancia de formación, aunque uno

[1] Esta categorización no es cerrada ni definitiva. Antes bien, es una propuesta, entre otras posibles, de aproximación a los videojuegos producidos en estos contextos, a partir de algunos casos seleccionados.
[2] Se mencionará a uno de los colectivos como "LG" y al otro como "CG". En ambos casos aparecen referencias a diferentes entrevistados.

de ellos menciona haber realizado cursos sobre programación y arte durante su infancia y preadolescencia.

Todos cuentan con formación específica para el desarrollo de juegos, ya sea en programación o arte. Todos transitaron por espacios formativos de educación formal, aunque solo algunos se recibieron. De hecho, algunos entrevistados sostuvieron que en este sector recibirse no es requisito para insertarse laboralmente: "cuando tenés que trabajar en arte, antes que pedirte el título te piden cosas, el portfolio. Mientras hagas cosas buenas, ya está" (entrevistado 3 CG, comunicación personal, diciembre 2018). Esta idea también fue mencionada por el programador del mismo colectivo.

En todos los casos, definen a los videojuegos en relación a sus potencialidades para la expresión y caracterizan a sus creaciones como artístico-políticas. El objetivo explícito de ambos grupos es crear videojuegos donde se manifiesten en términos ideológicos: "elegimos temas que sabemos que van a interpelar algunos aspectos de la sociedad" (entrevistado 1 LG, comunicación personal, noviembre 2019).

> Las noticias se centran tanto en algunas cosas para desviar atención de otras, y para nosotros es importante con el alcance que tenemos abordar esa visión que están mostrando y en algún momento torcerla para poder mostrarte todas esas cosas que no estás mirando. (Entrevistado 1 CG, comunicación personal, diciembre 2018)

De las entrevistas se desprende que ambos grupos desean implementar un modelo de negocios que no requiera una modificación de sus videojuegos. Actualmente distribuyen sus juegos de manera gratuita, vía plataformas de distribución digital (como itch.io y Play Store), redes sociales y blogs. También participan en eventos presenciales de videojuegos.

En cuanto a las estrategias de financiamiento, CG señaló haber implementado el modelo de espacios publicitarios (el cual les posibilitó comprar una licencia de un motor de videojuegos) y el financiamiento colectivo a través de una plataforma digital, lo que les permitió captar recursos de fondos ángeles. El otro colectivo

financia su trabajo con los ingresos del estudio, y también buscan captar fondos a través de una plataforma digital de financiamiento colectivo.

Ambos grupos desarrollan su actividad en los tiempos de ocio. La mayoría de los miembros trabaja o ha trabajado en el testeo o desarrollo de videojuegos, para el sector público o privado. Los entrevistados señalan al emprendedorismo y al trabajo *freelance* como sus principales modalidades de trabajo.

CG define su trabajo como artesanal, lo cual vincula al uso de *software* pirata y *low-fi*: "al ser tecnología tan regresiva no necesitamos grandes máquinas ni dos monitores como si estuviéramos programando" (entrevistado 1 CG, comunicación personal, diciembre 2018). Cada miembro lleva adelante este proyecto desde su casa. En cuanto se especializan en videojuegos informativos, los tiempos de desarrollo son acotados, puesto que requieren ser publicados en contexto. Esto repercute en la estética y programación de sus juegos. El otro colectivo, en cambio, señaló que sus videojuegos se encuentran en proceso permanente, con el fin de alcanzar los mismos niveles de calidad que en su emprendimiento; cuya infraestructura utilizan para este proyecto.

Otra experiencia de creación de videojuegos artístico-políticos

En otro trabajo (Gala, 2019) se analizó el desarrollo de un videojuego en apoyo a la legalización del aborto.[3] Tal juego fue desarrollado por uno de los miembros fundadores de una cooperativa y colectivo de desarrolladores independientes de videojuegos con perspectiva artística, social y política de Argentina. Uno de sus miembros señala que como grupo buscan "[...] escapar de la lógica comercial y explotadora de la industria y [...] crear y pensar los videojuegos desde

[3] El videojuego tuvo dos versiones, una en 2018 y otra en 2020. Aquí me refiero a la primera de ellas.

perspectivas diferentes [...] artísticas, sociales, políticas [...]" (FACTTIC, 27 de agosto de 2021).

Esta idea que señala la distancia entre las producciones de la industria cultural y aquellas orientadas por fines artísticos y políticos tiene cierta continuidad con lo mencionado por los entrevistados de los colectivos antes mencionados: "te hace sentir que te estás comunicando con los demás; haciendo algo distinto a vender un juguete, un programa de televisión o enseñar matemáticas, que son las cosas que hacíamos en nuestro trabajo formal" (Entrevistado 1 LG, comunicación personal, noviembre 2019). "En el grupo [de Facebook] de desarrolladores de videojuegos siempre nos dicen que ofendemos a la industria" (entrevistado 1 CG, comunicación personal, diciembre 2018)

Al igual que en los casos anteriores, el entrevistado coincide en definir a los videojuegos como un medio de expresión: "[...] textos capaces de transmitir mensajes, con capacidad de generar sentido" (desarrollador, comunicación personal, agosto 2019). Su llegada al mundo de los videojuegos también se asocia con su infancia.

El desarrollador mencionó haber cursado parte de la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires, aunque no cuenta con formación formal en otras disciplinas involucradas en el desarrollo de videojuegos. A diferencia de los anteriores, se destaca en él el autodidactismo: "Me encontré con mucho tiempo libre y además aprendí a trabajar con Twine, que es una herramienta de desarrollo muy sencilla, orientada a juegos de texto [...] fui siempre, siempre autodidacta (desarrollador, comunicación personal, agosto 2019).

Twine es una herramienta gratuita y de código abierto. Al preguntarle a los miembros de los otros colectivos sobre las herramientas que utilizaban, LG dijo utilizar *software* privativo ya que tienen las licencias por su emprendimiento, mientras el programador de CG utiliza *software privativo* y el artista pirata.

El juego por el aborto legal, que consiste en una marcha virtual, fue idea del entrevistado, quien se encargó prácticamente de todo el diseño y desarrollo. Luego, se promocionó por las plataformas del

colectivo / cooperativa, entre otras. A lo largo del proceso de desarrollo, trabajó colaborativamente con miembros del colectivo, a través de recomendaciones e intercambios de ideas. De hecho, la elección de la música fue en base a una recomendación de una compañera de equipo, quien también se expresó a favor de la legalización del aborto a través de la creación de un *mod*[4] del videojuego *Doom*.

A diferencia de los casos anteriores, el desarrollo de este videojuego incorporó la participación ciudadana. Inspirado en otras experiencias, el desarrollador eligió un sistema de creación colectiva para el diseño de los avatares que formarían parte de la marcha virtual. La convocatoria fue difundida por la prensa especializada y en redes sociales digitales, como *itch.io* y *Facebook*. Recibió avatares de más de 150 personas durante aproximadamente 10 días previos a la marcha, y la versión final contó con unos 200 personajes. Como contrapartida, la participación propuesta quedó limitada a personas con conocimientos y habilidades para realizar dibujos digitales en un tamaño especificado, con fondo transparente y formato .png.

Para el desarrollo del juego utilizó un motor privativo, que cuenta con una versión gratuita y otra de pago. Esta tecnología se caracteriza por su sencillez para la creación de juegos, permitiendo que no programadores puedan desarrollar un juego en poco tiempo. Es el mismo que dijo utilizar el programador de CG.

El entrevistado también trabaja en relación a los videojuegos, pero, a diferencia de los casos anteriores, en el ámbito docente. Al momento de la entrevista, esa era su principal fuente de ingresos.

Sobre los videojuegos en cuestión

Los juegos que desarrollan los colectivos relevados son breves y de autor, aunque uno de los grupos mantiene el anonimato de sus

[4] Modificación.

participantes: "Yo me siento más cercano al mundo del arte que a la industria. Entonces prefiero que CG sea una bola de cosas, no personas individualizadas" (entrevistado 1 CG, comunicación personal, diciembre 2018).

En general, sus producciones versan sobre temas de interés público, como noticias de actualidad, problemáticas sociales, política y economía. A modo de ejemplo, los tres casos desarrollaron videojuegos sobre contenidos de Educación Sexual Integral (Ley 26 150), como la violencia hacia las mujeres y los derechos sexuales y reproductivos.

Los primeros colectivos desarrollan narrativas satíricas. Mediante ironías o sarcasmos expresan una crítica social o política. En todos los casos, los creadores destacaron al humor: "elegimos temáticas que permitan agrandar los juegos con un contenido que sea social pero gracioso también, medio humorístico. [...] El humor es importantísimo, está todo el tiempo (entrevistado 1 LG, comunicación personal, noviembre 2019).

> Una cosa que me gusta mucho hacer es tomar algún juego hecho por colegas de acá y crear algún juego paralelo [...] o tomar una cosa que gusta de su juego [...] y crear un juego que hace el chiste sobre eso. (Desarrollador, comunicación personal, agosto 2019)

También coinciden en una estética visual dentro del *Pixel Art*, una forma de arte digital donde los detalles de la imagen son representados en píxeles (Kopf y Lischinski, 2011).

Sobre el mensaje que expresan, el colectivo LG sostuvo que siempre debe dejarse en claro la posición propia; mientras en CG mencionaron dejar un espacio pequeño para la libre interpretación, aunque también señalaron que el mensaje se encuentra explícito por todas partes.

En el tercer caso, el videojuego fue creado expresamente "en apoyo a la legalización del aborto en Argentina, como una marcha virtual para complementar las movilizaciones físicas" (desarrollador, comunicación personal, agosto 2019). Desde el colectivo que integra,

consideran que los videojuegos son también espacios para la crítica y el activismo. A partir de ellos abordan temáticas de justicia social y laboral (FACTTIC, 27 de agosto de 2021).

Palabras abiertas

A lo largo de este trabajo se han apuntado algunas ideas para pensar la apropiación de tecnologías y la creación de videojuegos. Los juegos digitales son uno de los consumos culturales más expandidos en la actualidad, de forma tal que favorecen la apropiación de tecnologías desde la infancia. Asimismo, los videojuegos socializan ciertos valores e ideologías. Por ello, resulta de interés identificar quiénes acceden y quiénes no a su consumo, pero también quiénes, cómo y por qué los crean. Con tal fin, se han observado tres casos que funcionan como un puntapié inicial para la reflexión; aunque de ninguna manera representan al conjunto heterogéneo de creadores y experiencias.

Los apartados anteriores nos invitan a pensar en las tensiones entre los videojuegos como cultura y como industria. En todos los casos, los creadores marcan una distancia con la industria cultural, que se plasma en los modos de desarrollar los juegos, así como en las temáticas y estéticas que adoptan. Si bien ninguno percibe ingresos por estos proyectos, manifestaron su interés por encontrar un modelo de negocios compatible. En ese sentido, surge la inquietud acerca de las posibilidades de financiar y monetizar este tipo de producciones, el rol del estado en su promoción y de los/as jugadores/as como actores claves para el financiamiento colectivo y otras modalidades de retribución.

Casi todos los entrevistados trabajan en alguna actividad vinculada a los videojuegos, presentándose cierta continuidad entre el tiempo de trabajo y de ocio. Los potenciales trabajadores se capacitan y perfeccionan por sus propios medios en sus tiempos libres. Además, como se mencionara, la cultura lúdica fue uno de los conocimientos

señalados como más necesarios para desarrollar videojuegos y todos los entrevistados juegan desde niños.

Para algunos entrevistados el trabajo *freelance* es la principal ocupación, lo cual expone una modalidad de trabajo y contratación precaria que tiene correlato con las formas de producción cultural. El emprendedorismo es otra de las modalidades mencionadas, la cual merece a futuro una mirada más de cerca para comprender su rol como proveedores de servicios para los grandes estudios.

Por último, además de profundizar en el estudio de esta y otras dinámicas creativas del sector de los videojuegos local, queda pendiente indagar en quiénes juegan estos juegos, qué significados les atribuyen, cuáles y cómo son los espacios donde se exponen, qué actores participan de ellos y cuáles son sus roles.

Bibliografía

Asociación Argentina de Desarrolladores de Videojuegos [ADVA] y UNRaf. (2021). *Datos Relevantes Informe 2020*. https://drive.google.com/file/d/1yWjJHzuF6E2v6eS5SLwA2nj8zv-6UirL/view

Bogost, Ian. (20 de noviembre de 2006). *Playing Politics: Video Games for Politics, Activism, and Advocacy.* First Monday. https://doi.org/10.5210/fm.v0i0.1617

Bolaño, César. (2013). *Industria cultural, información y capitalismo*. Barcelona: Gedisa.

Federación Argentina de Cooperativas de Trabajo de Tecnología, Innovación y Conocimiento [FACTTIC]. (27 de agosto de 2021). *Global Coop Show & Tell.* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LuIvgtIQhhM

Frasca, Gonzalo. (2001) *Videogames of the Oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate*. [Tesis de Maestría]. Georgia Institute of Technology.

Fundación Argentina de Videojuegos. Estado de la Industria Independiente. Informe Ejecutivo. https://fundav.com/wp-content/uploads/2017/05/FundAV-Encuesta-2016.pdf

Gala, Romina (2020). Un acercamiento posible a la creación de videojuegos políticos en Buenos Aires. *Cuadernos del Centro de estudios en Diseño y Comunicación*, 110, 25-52. https://doi.org/10.18682/cdc.vi110.4061

Gala, Romina. (6, 7 y 8 de noviembre de 2019). Newsgames: otro modo de discutir sobre la legalización del aborto en Argentina [ponencia]. *X Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.

Kerr, Aphra. (2006). *The business and culture of digital games: Gamework and gameplay*. Londres: Sage.

Kopf, Johannes y Lischinski, Dani. (2011). Depixelizing pixel art. *ACM Transactions on Graphics (Proceedings of SIGGRAPH 2011), 30* (4), Artículo N.° 99. http://doi.acm.org/10.1145/2010324.1964994

Lago Martínez, Silvia; Gendler, Martín; Méndez, Anahí, Samaniego, Flavia y Álvarez, Ayelen (2017). Re-pensando la Apropiación de las Tecnologías Digitales. *XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología [ALAS], "Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio"*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.

Michael, David y Chen, Sande. (2006). *Serious Games: games that educate, train and inform*. Boston: Thomson Course Technology PTR.

Morales, Susana. (2020). De los medios a las tecnologías, de las mediaciones a las apropiaciones. En R. Canales Reyes y C. Herrera Caravajal (coords.). *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Montevideo: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales; Chile: Universidad de Los Lagos.

Parker, Felan (2012). An Art World for Art Games, *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, *7* (11), 41-60.

Sicart, Miguel (2011). Against Procedurality, *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*, *11* (3). http://gamestudies.org/1103/articles/sicart_ap

Xhardez, Verónica. (2012). *El trabajo en juego. Trabajo "creativo" y organización productiva en la Industria Cultural de Videojuegos: implicaciones socioeconómicas (Argentina, 2009-2011)* [Tesis de doctorado]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Zallo, Ramón. (2016). *Tendencias en comunicación. Cultura digital y poder*. Barcelona: Gedisa.

Tecnologías, apropiaciones, representaciones. Sobre el proceso de apropiación de tecnologías, los imaginarios y la inteligencia artificial

Luis Ricardo Sandoval

El área de investigaciones sobre apropiación de tecnologías cobra importancia en los primeros años de este siglo, a partir de la Cumbre Mundial de la Sociedad de Información y la priorización en las agendas de debate de la problemática de la brecha digital. En términos de tradición disciplinaria son varios los campos de los que abreva esta nueva área, pero podemos destacar especialmente dos. El primero es el estudio de los usos (o domesticaciones) de las tecnologías de comunicación, derivado de los anteriores estudios críticos de audiencias y su insistencia en la agencia y la capacidad productiva de las personas en su rol de interpretantes/receptores de textos (especialmente mediáticos), con lo cual esa perspectiva se traslada al estudio de la agencia y la capacidad creativa/productiva de los usuarios de dispositivos digitales. El segundo campo es el de la tecnología educativa, es decir el análisis de las potencialidades y desafíos de la incorporación de tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se traduce luego en el estudio de las apropiaciones educativas de las tecnologías.

Ambos campos (y otros, por supuesto, como los estudios de los movimientos sociales y políticos, que incorporan el uso que

realizan estos de los nuevos dispositivos y tecnologías) se entrelazan en el área de estudios sobre apropiación de tecnologías, incentivados por la expansión de las tasas de adopción de distintas tecnologías (computadoras personales, internet, teléfonos móviles) y también por el despliegue de importantes políticas gubernamentales que se pusieron como objetivo favorecer la inclusión digital (es decir que poseían objetivos sociales y políticos) pero que, al anclarse institucionalmente en los sistemas educativos, generaban necesariamente un campo de expectativas y necesidades en términos pedagógicos y didácticos.

La constitución, en 2016, de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT] brindó un marco propicio para el intercambio y el fortalecimiento de esta área de estudios, especialmente —pero no solo— para los investigadores e investigadoras del Cono Sur americano. Un repaso por los volúmenes colectivos publicados hasta la fecha por la RIAT (Cabello y López, 2017; Canales Reyes y Herrera Carvajal, 2020; Lago Martínez et al., 2018; Rivoir y Morales, 2019) muestra, justamente, la importancia de las miradas educativa, comunicacional y sociológica, los diálogos que se han posibilitado y las dificultades —tal vez momentáneas— para integrarlos en un abordaje transdisciplinario.

Ese repaso también muestra que inicialmente, en forma implícita o explícita, los estudios sobre apropiación de tecnologías han focalizado su interés en el momento de los usos de estas, es decir la incorporación de los dispositivos, ya sea al aula, ya sea a la vida cotidiana. Roxana Cabello, por ejemplo, en el marco de una investigación sobre las representaciones acerca de las tecnologías en niños y niñas, la define como "un proceso social de aprendizaje que el sujeto realiza a través de actividades mediadas por artefactos técnicos (incluyendo procesos, lenguajes, productos) y a través de sus propias vivencias (involucrando tanto aspectos cognitivos como emocionales)" (Cabello, 2020, pp. 93-94), con lo cual el foco se coloca claramente sobre los usuarios de los dispositivos.

De la apropiación al proceso de apropiación de tecnologías

Si bien el foco principal ha estado puesto sobre el uso de los dispositivos, también es constatable el consenso respecto a la necesidad de ampliar el estudio de la apropiación de tecnologías para abarcar otras instancias, aspectos y factores, algo que es verificable en la propuesta de realizar una tipología de formas de apropiación (Gendler et al., 2018; Lago Martínez et al., 2017), que llega a incluir las estrategias de empresas y gobiernos, así como —todavía de manera más explícita— en la propuesta de definición de un "paradigma de la apropiación" por parte de Susana Morales, idea con la cual "la noción de apropiación no remite solamente a los empoderamientos individuales o colectivos, sino también a los modos de funcionamiento del propio capitalismo" (Morales, 2018, p. 31).

Por mi parte, he tratado de dar cuenta de la necesidad de ampliación del foco en los estudios sobre apropiación de tecnologías a partir de la propuesta de un modelo analítico que define al *proceso de apropiación de una tecnología* (nótese que ya no se habla solo de la "apropiación de una tecnología") como

> [...] el proceso (histórico) en el cual un ingenio técnico (*hardware*, *software* o conjuntos complejos de ambos) pasa de la inexistencia a ser incluido en la cotidianidad de personas y grupos, para lo cual deben atravesarse un conjunto de fenómenos socioculturales y condensarse una multitud de sentidos. (Sandoval, 2020, p. 36)

La propuesta se inspira en algunos aspectos del conocido modelo de codificación / decodificación de Stuart Hall (Du Gay et al., 1997; Hall, 1980), especialmente en lo que hace a la delimitación analítica —como partes de ese proceso— de momentos articulados entre sí, lo que supone, por un lado, que cada uno de ellos posee cierta autonomía que hace que no sea determinado (en sentido fuerte) por los anteriores, pero que, por la otra, cada momento influye, incide y condiciona a los restantes. Con estas salvedades, propuse diferenciar

cuatro momentos internos al proceso de apropiación de una tecnología: el *desarrollo técnico*, las *regulaciones*, las *estrategias empresarias* y los *usos*. El hecho de que este modelo haya sido definido en el contexto de investigaciones sobre la apropiación de la telefonía móvil en Argentina sin dudas lo condiciona, y es bastante posible que otros objetos requieran ajustes o modificaciones (y más adelante comentaremos algunos de ellos).

El *desarrollo técnico* refiere a la creación de dispositivos y sistemas, algo que no se da desde la nada, ya que son imaginados en el marco de condicionantes sociales, económicos, políticos y simbólicos, y en la actualidad todo esto sucede al interior —y como elemento estratégicamente determinante— de un agresivo sistema económico-ideológico que Eric Sadin (2018) ha llamado "liberalismo digital". Las disparidades entre países y entre clases y fracciones sociales son parte de este desarrollo: si bien los grupos sociales relevantes —tal como lo plantean los estudios de construcción social de la tecnología (Pinch y Bijker, 2008)— tienen incidencia en el diseño, sus integrantes se reclutan en las mismas sociedades donde se encuentran instalados los laboratorios de innovación y desarrollo, o entre sectores sociales muy específicos (como sucede con los lanzamientos de las versiones beta de aplicaciones), a lo que se suma que los ingenieros y desarrolladores toman en cuenta la propia historia y ecología del nicho en el que está instalado el proyecto. Todo esto lleva a que los dispositivos y aplicaciones tengan características, posibilidades y limitaciones que son inherentes a su diseño y en donde se sedimentan las visiones de mundo, intereses y objetivos que les han dado origen. Si bien es cierto que en algunos casos estos limitantes pueden ser superados, ello exige habitualmente el dominio de competencias y habilidades complejas. Por otra parte, la escala en que se da este despliegue es global: aplicaciones como WhatsApp o Facebook poseen más de mil millones de usuarios en todo el mundo y solo pueden encontrar rivales, como sucede con WeChat, en desarrollos que surjan del mercado chino. Para los usuarios del resto del mundo, simplemente se imponen por la dimensión de su masa crítica.

Al hablar de *regulaciones* nos referimos en primer lugar a los marcos regulatorios del sector económico en el cual se comercializan aparatos y servicios y en los que el Estado y las políticas públicas tienen un lugar preponderante. La capacidad de incidencia de las regulaciones gubernamentales es variable (no será lo mismo, por ejemplo, para una tecnología que requiera el uso del espacio radioeléctrico que para otra que no lo haga), pero en muchos casos es decisiva. Sin embargo, una característica de muchas de las tecnologías actuales es que su ámbito de uso excede los límites de los gobiernos nacionales y exige por eso la coordinación de acciones regulatorias en ámbitos multilaterales. Por otro lado, una parte significativa de las regulaciones escapa a la injerencia directa de los gobiernos (o de la mayoría de ellos), lo que sucede con la definición de estándares por parte de consorcios creados para ese fin o incluso por las decisiones que toman empresas que ocupan lugares estratégicos y que definen estándares y regulaciones de facto, como sucede con los que se derivan de la plataformización en la distribución de aplicaciones y contenidos (Castellet y Feijóo, 2013). Es cierto que, al considerar el modo en que las regulaciones enmarcan las posibilidades posteriores de uso (y condicionan asimismo a los restantes momentos del proceso), también debemos tomar nota de las que alcanzan menos nivel de formalidad, aun cuando muchas veces distan de ser implícitas, como las regulaciones que establecen instituciones y las convenciones sociales, y que delimitan los usos de dispositivos en espacios públicos y en establecimientos o el acceso o no a contenidos y aplicaciones. Estas reglas pueden ser (y son) objeto de disputas, pero cuando la apropiación alcanza cierto nivel de estabilidad relativa, tienden a cristalizar en consensos que a veces se traducen en formulaciones explícitas.

En el marco del sistema capitalista de mercado en el cual se desenvuelve la mayoría de los países, incluyendo al conjunto de los de nuestra región, las tecnologías se conciben, producen y distribuyen como mercancías, y eso abarca tanto los dispositivos y aplicaciones, como los mismos servicios que los hacen funcionar. Por ejemplo,

para el caso de la telefonía móvil las empresas involucradas, tanto las que fabrican dispositivos, sistemas operativos y las principales aplicaciones, así como las que ofertan los servicios de acceso, se ubican en los rangos de escala mayores y se articulan —o son sus filiales— con conglomerados transnacionales que ocupan lugares estratégicos en el flujo de negocios internacional. Regidos por el imperativo de la maximización de la ganancia, fabricantes, proveedores y operadores despliegan *estrategias* para la colocación de sus productos, la ampliación en la adopción de dispositivos y servicios, y la mejora de su participación relativa en los respectivos mercados. Estas estrategias son complejas y abarcan aspectos muy disímiles, pero en ese conjunto es destacable la producción discursiva destinada a los usuarios / clientes, que busca como objetivo la adquisición, el cambio o incremento en el uso o la fidelización. Resulta por ello de interés particular el discurso publicitario como un lugar estratégico por su condición de eslabón o nexo entre el sistema tecnocomercial en el que emergen los dispositivos técnicos y los usos y apropiaciones que efectivamente tienen lugar en una comunidad y una época determinadas.

Finalmente, el momento crucial de un proceso de apropiación de tecnologías es el del *uso*, ya que si las personas no usan efectivamente (y con algún sentido) los dispositivos tecnológicos, resulta imposible hablar de apropiación. El encuentro con una tecnología en particular se da desde un conjunto de necesidades, experiencias y expectativas del usuario, solo en parte configuradas por el discurso publicitario. Las trayectorias biográficas del usuario condicionan y enmarcan la percepción del objeto tecnológico y su uso, por lo cual estos solo pueden abarcarse desde la confluencia de diferencias (y desigualdades) económicas, sociales, educacionales y de género que caracterizan cada uso y a cada usuario en concreto. Es inherente al diseño de un dispositivo o aplicación que posea cierta flexibilidad interpretativa y por lo tanto siempre existe la posibilidad, muchas veces actualizada, de que un dispositivo tecnológico no sea utilizado como imaginaron sus creadores y los aparatos gubernamentales y empresariales que los sostienen. Analizar un proceso de apropiación de tecnologías no

puede desentenderse como horizonte la comprensión de los imaginarios, las prácticas y las construcciones de sentido de las personas que se convierten en usuarios de esas tecnologías, que finalmente se apropian de ellas.

Imaginación e imaginarios: el caso de la Inteligencia Artificial

El modelo presentado en el apartado anterior resulta un camino posible para lograr el objetivo de ampliar el foco en los estudios sobre apropiación de tecnologías más allá de los usos de estas. De hecho, ha servido de marco orientativo para una serie de indagaciones empíricas que hemos realizado, especialmente en relación al proceso de apropiación de la telefonía móvil en Argentina, analizando los marcos regulatorios correspondientes y la evolución y dinámica de los actores empresarios (Sandoval, 2016, 2017), la retórica publicitaria de las operadores de telefonía móvil (Sandoval, 2019, 2021) y, también, los sentidos, resignificaciones y usos que las personas hacen de estos dispositivos (Sandoval y Cabello, 2019; Sandoval, Salvatierra, y Carrizo, 2020). Con todo, es posible abordar la tarea en cuestión a partir de estrategias diferentes, y en lo que queda de este capítulo quisiera referirme a una de ellas.

En el artículo en el cual Susana Morales propone inicialmente la delimitación de un paradigma de la apropiación (o de un abordaje paradigmático para su estudio), ella también asume la productividad del modelo que recién esbocé, pero le agrega un quinto momento (Morales prefiere hablar de "dimensión"): el componente imaginario de la tecnología, "en tanto esta es significación social imaginaria, como el otro componente imaginario de la tecnología que es el *software*" (2017, p. 42). La investigación que da anclaje a este agregado es una indagación acerca de los imaginarios de desarrolladores de *software*, a partir del presupuesto —a mi modo de ver, correcto— de que esos imaginarios sedimentan en los productos que diseñan, que luego van a ser distribuidos y finalmente utilizados por los usuarios finales.

Aunque no estoy seguro de que la imaginación constituya un momento diferenciado, equivalente a los otros cuatro que he descripto, me parece que el señalamiento de Morales apunta a una cuestión importante, y a un posible sesgo del modelo. A lo largo de todo el proceso de apropiación de una tecnología, cada momento es acompañado y atravesado por una multiplicidad de discursividades que enmarcan, contextualizan y vuelven inteligibles los dispositivos y sistemas tecnológicos. Si bien los anuncios publicitarios pueden asociarse más o menos directamente a las estrategias empresarias (Campbell et al., 2021; Goggin, 2015; Sandoval, 2019), esto es más indirecto en el caso de los discursos periodísticos (donde las secciones y suplementos de "Tecnología" se han vuelto comunes en diarios y revistas de interés general, además de las secciones análogas a cargo de comentaristas especializados en los noticieros televisivos y en las señales informativas de televisión por abono) y en la profusión de *reviews* y *unboxing* de distintos *gadgets* por parte de *youtubers* o usuarios comunes (Mowlabocus, 2020; Rajaram y Manchanda, 2020). Y aún es más indirecta la relación, si es que la hay, en los textos ficcionales (novelas, películas, series televisivas, telenovelas) en donde también los dispositivos se incorporan a las tramas —en algunos casos de manera central— y se tematizan sus usos y posibilidades.

Podemos encontrar ejemplos de textos ficcionales para cada tecnología que se nos ocurra, pero en algunos casos su amplitud es tal que ciertas tecnologías son elementos centrales y habituales de algunos géneros, o prácticamente constituyen subgéneros específicos. Es lo que sucede con la relación entre la ciencia ficción y las tecnologías de automatización e inteligencia artificial, algo que puede explicarse porque, a la vez que los imaginarios sociales organizan las representaciones que un colectivo se da a sí mismo acerca de su pasado y de su historia (Taylor, 2006), "operan todavía más vigorosamente en la producción de visiones del futuro, en especial en la proyección sobre este de obsesiones y fantasmas, de esperanzas y de sueños colectivos" (Baczko, 1991, p. 30).

La inteligencia artificial [IA], especialmente en versiones antropomorfizadas, ha sido un elemento central de un enorme corpus de relatos de ciencia ficción, los que, a su vez, se han vuelto referencias habituales en la discusión mediática, en el discurso académico y en los marcos de referencia de los decisores políticos. Esta última inflexión supone ciertas consecuencias problemáticas en las que vale la pena detenerse (Royal Society, 2018). La ciencia ficción tiene, al decir de Jameson (2009), una función esencialmente epistemológica, vale decir que, en la mayoría de los casos, su objeto es reflexionar acerca de las problemáticas, conflictos y desafíos de las sociedades humanas actuales. Así, mientras las IA antropomorfas nos permiten explorar temas de género, etnicidad y distintas formas de explotación, las historias acerca de sistemas que ejercen un control absoluto sobre los individuos nos enfrentan a la realidad y las consecuencias del colonialismo y los regímenes totalitarios. En conjunto, "los tropos de la IA, analizados en un sentido figurado, sirven como una lupa para la condición humana en su estado filosófico, cultural y psicológico, así como las problemáticas sociopolíticas actuales" (Hermann, 2021, p. 4). Ahora bien, si a esto le sumamos las decisiones que los autores toman por motivos estrictamente narrativos,[1] la conclusión obvia es que tomar acríticamente los relatos de ciencia ficción como una analogía correcta del desarrollo tecnológico puede acarrear problemas en el análisis, tanto porque focalizan la atención en aspectos que no son centrales —como, por caso, los derechos de los robots (Birhane y van Dijk, 2020)— como porque los relatos de ciencia ficción presentan despliegues tecnológicos que, con suerte, estarán disponibles en el largo plazo, mientras que nos desvían de los desafíos sociales, económicos y políticos que las IA realmente existentes presentan en la actualidad (Hermann, 2021).

[1] Hudson et al. (2021) encuentran que el 72 % de las 96 narraciones breves que analizaron presentan IA con consecuencias peligrosas o al menos no previstas. El motivo de esto, obviamente, es que "es menos probable que narraciones donde todo trabaja perfectamente capturen nuestro interés, logren publicidad o ganen premios" (pp. 6-7).

A partir de estas premisas, en nuestro trabajo más reciente —encarado junto a Marta Bianchi y Mauro Varela (Sandoval et al., en prensa)— hemos indagado en las representaciones acerca del futuro tecnológico (y especialmente el desarrollo de la IA) tanto en algunas series de televisión recientes como entre adolescentes y jóvenes, a partir de entrevistas en profundidad. Como explican Cave y Dihal (2019), las "máquinas inteligentes" generan tanto expectativas como temores, que ellos organizan —en una propuesta analítica que parece de mucha utilidad— en cuatro ejes. Mientras las cuatro expectativas o esperanzas son la inmortalidad (o la extensión de la vida), la facilidad (liberación del trabajo), la gratificación (ocio) y el dominio (poder sobre otros), cada una queda relacionada, como ejes de tensión, con un temor: la inhumanidad (ser inmortal, pero perder la humanidad o la identidad), la obsolescencia (ser reemplazados por máquinas), la alienación (respecto a los otros) y la rebelión (de las máquinas).

Por los motivos narrativos ya aludidos, la ciencia ficción suele hacer hincapié más habitualmente en el lado del temor de cada eje, pero nos ha parecido útil proponer dos formas de tratamiento diferenciables. La primera es el más habitual "paradigma Terminator", que configura una visión canónica acerca de la relación entre humanos y máquinas, consistente en el argumento de que, en caso de que las primeras alcancen un nivel de inteligencia que les permita ser autoconscientes y tomar decisiones por sí mismas, lógicamente concluirán en la necesidad de dominar o exterminar a la especie humana, como revancha por la opresión que esta ha desplegado sobre las máquinas o debido a su carácter perjudicial para sí misma y para el planeta. La segunda forma de tratamiento, que hemos localizado de modo más habitual en ficciones recientes[2] abreva en lo que llamamos el "paradigma Job":[3]

[2] Analizamos con cierto detalle dos de ellas, ambas emitidas en 2020: la tercera temporada de la serie *WestWorld* (HBO) y la miniserie *Devs* (FX).

[3] Job, el personaje bíblico, alega que no es posible la libertad bajo la mirada omnisciente de Dios, y le reclama una relación igualitaria: "que retires tu mano que pesa sobre mí, y no me espante tu terror. Arguye tú y yo responderé, o bien yo hablaré y tú responderás" (Job, 13, pp. 20-21, trad. de la Biblia de Jerusalén).

aquí ya no nos encontramos en el ámbito del temor a la rebelión de las máquinas, dado que las IA de estas ficciones no tienen ningún atisbo de rebelión y cumplen solícitas con todo lo que se les pide. El problema es otro: al alcanzar la capacidad de conocer todo, lo que exterminan es la posibilidad misma del libre albedrío y del azar.

Vemos así que ciertas ficciones actuales son "buenas para pensar" acerca de una agenda de problemáticas sociales y políticas relacionadas con el desarrollo tecnológico: la datificación (cuantificación y trazabilidad de todo el comportamiento) y el dataísmo como su ideología subyacente (Van Dijck, 2014), la gubernamentalidad algorítimica y las nuevas formas de control que la datificación posibilita (Gendler, 2019; Rodríguez, 2018), la algoritmización (con IA débil) y automatización de tareas cada vez mayores (justicia, periodismo, finanzas), incluso la posibilidad de un horizonte en el cual lo que Sadin (2021) llama la potencia *aletheica* de la tecnología reduzca (o, según él, elimine) la libertad humana.

¿Y qué hay respecto a las miradas del futuro de los adolescentes y jóvenes que entrevistamos? Pues bien, allí emergieron una serie de cuestiones de interés: la expansión de la robótica en el mundo laboral y su contracara de dudas respecto al lugar que mantendrán los seres humanos, el debate acerca de la posibilidad de que las máquinas se conviertan en personas (o las personas se hibriden con máquinas), la consciencia respecto a la vigilancia algorítmica y la creencia en que resulta mayormente inevitable, la convicción acerca de la imposibilidad de revertir el daño ambiental al mismo tiempo que la expectativa de un papel positivo de las tecnologías para su morigeramiento. Con todo, los desafíos más plausibles que representa el desarrollo de la IA en el presente cercano, según se desprende tanto de sus apologistas como de sus críticos, no emergieron de una manera tan clara. Nuestra hipótesis al respecto es que, en la medida en que la comprensión sobre la IA de los no especialistas se encuentra moldeada por los relatos de ciencia ficción, la tendencia es a "contemplar horizontes lejanos e ignorar todas las formas humildes y mundanas en las cuales la inteligencia de las máquinas ya está transformando nuestras

vidas, nuestras economías y nuestros cerebros" (Hudson, Finn, y Wylie, 2021, p. 2). Esta última hipótesis parece fortalecerse por el hecho de que, en la tarea de imaginar ese futuro, la ficción audiovisual cumple un rol muy importante, algo que ha quedado corroborado en varias investigaciones (Cave y Dihal, 2019; Hermann, 2021), pero que también queda ilustrado por las constantes referencias de nuestros entrevistados a films, series televisivas y videojuegos para ejemplificar sus ideas al respecto.[4]

Coda

Como se ve, si bien el modelo analítico presentado en la primera parte de este artículo brinda un servicio útil en el abordaje de las investigaciones sobre tecnologías ya existentes, en las cuales se puede analizar su desarrollo, sus marcos regulatorios, la dinámica de los actores que promueven su adopción y los sentidos que construyen los usuarios, una agenda de investigación sobre la apropiación de tecnologías también debe incluir como ítems el análisis de aquellas de adopción incipiente, experimentales o incluso aún inexistentes (aunque probables en un horizonte cercano).

En ese sentido, las tecnologías de IA son, en varios aspectos, estratégicas. Por un lado, porque ya se encuentran transformando profundamente un sinnúmero de facetas de la vida social, proceso que solo puede esperarse que se profundice en lo sucesivo. Por otra parte, porque pueden cuestionar los enfoques tradicionales acerca de la manera en que se entiende la relación entre los dispositivos y las personas y el mismo proceso de apropiación de tecnologías. En el campo de estudios de la comunicación, por ejemplo, un debate en curso concierne a los límites implícitos en los presupuestos teóricos

[4] En las entrevistas no se proponían ejemplos ni casos provenientes de la ficción, pero esta era permanentemente propuesta como recursos explicativos por los entrevistados. Baste como ejemplo el dicho de una de nuestras jóvenes entrevistadas, al pensar en el futuro: "Yo me imagino que vamos a ser re *WALL-E*".

que parten de una distinción nítida entre, por un lado, comunicadores humanos y, por el otro, máquinas que solo son medios o canales, cuando no solo sucede que dispositivos como los asistentes virtuales son diseñados para desempeñarse como actores comunicativos, sino que son percibidos por las personas como tales (Natale y Henrickson, 2022). Estas situaciones —que, si bien por ahora son incipientes, resulta previsible que se vuelvan más habituales— llevan a Andrea Guzman y Seth Lewis (2020) a proponer una nueva área de estudios —la Comunicación Humano-Máquina [HMC]— cuyo objeto sea el análisis de la "creación de sentido entre humanos y máquinas".

A mi modo de ver, el interés que la investigación sobre apropiación de tecnologías ha colocado en la dialéctica entre las propuestas objetuales y las configuraciones de sentido de los usuarios, en el marco más amplio de los condicionantes provenientes de los procesos económico-industriales, los marcos regulatorios y las políticas públicas, y las dinámicas e intereses de los actores empresarios e institucionales, mantiene completamente su vigencia. Con todo, las nuevas tecnologías, y especialmente la IA, requerirán la adaptación de los dispositivos teóricos y metodológicos existentes, y la creación de otros nuevos.

En este contexto, la indagación en los imaginarios que presenta la ficción de anticipación y el estudio de otro tipo de discursividades, así como de las representaciones que construyen, en parte a partir de ese material, los sujetos, resulta una prometedora vía de abordaje.

Bibliografía

Baczko, Bronislaw. (1991). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Birhane, Adeba y van Dijk, Jelle. (2020). Robot Rights?: Let's Talk about Human Welfare Instead. En *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 207-213). New York: ACM.

Cabello, Roxana y López, Adrián (eds.). (2017). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Rada Tilly: Ediciones del gato gris / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Cabello, Roxana. (2020). Representaciones sobre las tecnologías entre niños y niñas del Conurbano de Buenos Aires. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 93-112). Buenos Aires: CLACSO / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales.

Campbell, Scott W.; Zhao, Fangwei; Frith, Jordan, y Liang, Fan. (2021). Imagining 5G: Public Sense-Making through Advertising in China and the US. *Mobile Media & Communication, 9* (3), 546-562.

Canales Reyes, Roberto y Herrera Carvajal, Consuelo. (2020). *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Buenos Aires: CLACSO / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales.

Castellet, Andreu y Feijóo, Claudio. (2013). Los actores en el ecosistema móvil. En Juan Miguel Aguado, Claudio Feijóo e Inmaculata José Martínez (eds.), *La comunicación móvil: hacia un nuevo ecosistema digital* (pp. 27-56). Barcelona: Gedisa.

Cave, Stephen y Dihal, Kanta. (2019). Hopes and Fears for Intelligent Machines in Fiction and Reality. *Nature Machine Intelligence, 1* (2), 74-78.

Du Gay, Paul, Hall, Stuart, Janes, Linda, Mackay, Hugh, y Negus, Keith. (1997). *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. London; Thousand Oaks. Calif.: Sage, Open University.

Gendler, Martín, Méndez, Anahí, Samaniego, Flavia, y Amado, Sheila. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías en Silvia Lago Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates* (pp.

49-60). Rada Tilly: Gato Gris / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías / Instituto Gino Germani.

Gendler, Martín. (2019). Personalización algorítmica y apropiación social de tecnologías: desafíos y problemáticas. En Ana Rivoir y María Julia Morales (eds.), *Tecnologías digitales miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 299-317). Buenos Aires / Montevideo: CLACSO / RIAT.

Goggin, Gerard. (2015). Mobile Web 2.0: New Imaginaries of Mobile internet. En Andrew Herman, Jan Hadlaw y Thomas Swiss (eds.), *Routledge studies in new media and cyberculture Theories of the mobile internet: materialities and imaginaries* (pp. 134-148). New York / London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Guzman, Andrea y Lewis, Seth. (2020). Artificial Intelligence and Communication: A Human-Machine Communication Research Agenda. *New Media & Society, 22* (1), 70-86.

Hall, Stuart. (1980). Encoding / Decoding. Dorothy Hobson, Andrew Lowe, Paul Willis y Stuart Hall (eds.), *Culture, media, language: working papers in cultural studies, 1972-79* (pp. 117-127). London / New York: Routledge in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.

Hermann, Isabella. (2021). Artificial Intelligence in Fiction: Between Narratives and Metaphors. *AI & SOCIETY*.

Hudson, Andrew Dana, Finn, Edd, y Wylie, Ruth. (2021). What Can Science Fiction Tell Us about the Future of Artificial Intelligence Policy? *AI & SOCIETY*.

Jameson, Fredric. (2009). *Arqueologías del futuro: el deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*. Madrid: Akal.

Lago Martínez, Silvia, Álvarez, Ayelén, Gendler, Martín, y Méndez, Anahí (eds.). (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Rada Tilly: Gato Gris / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías / Instituto Gino Germani.

Lago Martínez, Silvia, Méndez, Ayelén, y Gendler, Martín. (2017). Teoría, debate y nuevas perspectivas sobre la apropiación de tecnologías digi-

tales. En Roxana Cabello y Adrián López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 75-86). Rada Tilly: Gato Gris.

Morales, Susana. (2017). Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. En Roxana Cabello y Adrián López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp.39-52). Rada Tilly: Gato Gris / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Morales, Susana. (2018). La apropiación de tecnologías. Ideas para un paradigma en construcción. En Silvia Lago Martínez, Ayelén Álvarez, Martín Gendler y Anahí Méndez (eds.), *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 23-33). Rada Tilly: Gato Gris.

Mowlabocus, Sharif. (2020). 'Let's Get This Thing Open': The Pleasures of Unboxing Videos. *European Journal of Cultural Studies, 23* (4), 564-579.

Natale, Simone y Henrickson, Leah. (2022). The Lovelace Effect: Perceptions of Creativity in Machines. *New Media & Society*, 1-18.

Pinch, Trevor y Bijker, Wiebe. (2008). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En Hernán Thomas y Alfonso Buch (eds.), *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología* (pp. 16-92). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Rajaram, Prashant y Manchanda, Puneet. (2020). *Video Influencers: Unboxing the Mystique SSRN Scholarly Paper*. [ID 3752107]. Rochester: Social Science Research Network.

Rivoir, Ana y Morales, María Julia (eds.). (2019). *Tecnologías digitales miradas críticas de la apropiación en América Latina*. Buenos Aires / Montevideo: CLACSO / RIAT.

Rodríguez, Pablo Manolo. (2018). Gubernamentalidad algorítmica: Sobre las formas de subjetivación en la sociedad de los metadatos. *Barda,* (6), 14-35.

Royal Society. (2018). *Portrayals and Perceptions of AI and Why They Matter.* London: Royal Society.

Sadin, Éric. (2018). *La silicolonización del mundo: la irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sadin, Éric. (2021). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sandoval, Luis Ricardo y Cabello, Roxana. (2019). Límites a la domesticación: usos obligados, reticencia y austeridad en la apropiación de la telefonía móvil. *Dixit,* (31), 82-99.

Sandoval, Luis Ricardo, Bianchi, Marta Pilar y Varela, Mauro [en prensa]. Anticipar el futuro: la inteligencia artificial, entre ficción e imaginación. *Revista Iberoamericana de Comunicación*.

Sandoval, Luis Ricardo, Salvatierra, Celina y Carrizo, Natalia Soledad. (2020). ¡Más vale que me conteste! *Question / Cuestión, 1* (65), 1-19.

Sandoval, Luis Ricardo. (2016). La constitución de la telefonía móvil en Argentina: marcos regulatorios, retórica publicitaria y domesticación. *Comunicación y Sociedad*, (25), 267-289.

Sandoval, Luis Ricardo. (2017). El sector de la telefonía móvil en Argentina: regulaciones, actores empresarios y desarrollo de servicios. *Revista Eptic, 19* (3), 23-40.

Sandoval, Luis Ricardo. (2019). Proponiendo usos: la publicidad de operadores de telefonía móvil como aspecto del proceso de apropiación de tecnologías. *Icono14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 17* (1), 133-161.

Sandoval, Luis Ricardo. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso: Una propuesta de modelo analítico. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (eds.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 33-49). Buenos Aires: CLACSO / Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales.

Sandoval, Luis Ricardo. (2021). Estrategias empresarias, retórica publicitaria y apropiación de la telefonía móvil: Argentina 1989-2015. En Luis Ricardo Sandoval (ed.), *Pantallas: usos y representaciones en comunicación digital* (pp. 161-212). Rada Tilly: Gato Gris.

Taylor, Charles. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Van Dijck, José. (2014). Datafication, Dataism and Dataveillance: *Big data* between Scientific Paradigm and Ideology. *Surveillance & Society, 12* (2), 197-208.

Tercera parte
Tecnologías en educación

Condiciones estructurales de la brecha educativa y de la brecha digital en Argentina (2011-2020)

Renzo Moyano

Introducción

Este trabajo toma como punto de partida la denominada dimensión de "primer nivel" de la inclusión digital, dada por la dinámica de acceso y utilización de bienes y servicios tecnológicos dentro del sistema hogar, considerado como sistema de relaciones estructurado y espacio de construcción y evolución del vínculo que los sujetos establecen con las tecnologías (Cabello y Moyano, 2015; Moyano, 2020).

El análisis que proponemos no se orienta solo a caracterizar la estructura del sistema, también destaca su historicidad, dada por los procesos de estructuración atribuibles a la dinámica del sistema social que operan como condiciones de contorno de la inclusión digital (García, 2006; Moyano, 2017, 2020).

En Argentina, como en otros países de América Latina, políticas desarrolladas en educación tuvieron como objetivo reducir la brecha digital, considerada desde una perspectiva multidimensional y asociada a las condiciones materiales de la inclusión social (Lago

Martínez, Gendler y Méndez, 2016). Nuestra investigación explora las transformaciones operadas en las "condiciones de accesibilidad" de la inclusión digital (Agustín Lacruz y Clavero Galofré, 2010) y su relación con la desigualdad social por ingresos y la brecha educativa durante el período 2011-2020.

Los indicadores de disponibilidad de acceso y uso de TIC en Argentina

En 2011, el Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], organismo que centraliza la producción de información estadística en Argentina, realizó la primera encuesta oficial focalizada en la obtención de datos primarios sobre acceso a las tecnologías de la información y la comunicación [TIC]. En esa oportunidad, la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación [ENTIC] midió la tenencia de computadora, telefonía fija, telefonía móvil e internet en los hogares urbanos de Argentina y el uso de computadora e internet en la población de personas residentes en dichos hogares. Cuatro años más tarde, en 2015, se realizó la segunda ENTIC, que actualizó los indicadores de su predecesora, y a partir de 2016 se implementó el Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación [MAUTIC], que permitió contar con datos sobre disponibilidad y uso de computadora, internet y telefonía celular. Este módulo se incorporó como un set de información complementario dentro de la Encuesta Permanente de Hogares [EPH].[1]

[1] Para la construcción de los indicadores de acceso y utilización, el cuestionario del INDEC incluye preguntas destinadas a medir: si en el hogar "tienen computadora/s", si "disponen de acceso a internet", si "en los últimos meses utilizó internet", si "en los últimos tres meses, excluyendo el uso de internet, utilizó computadora" y si "en los últimos tres meses, utilizó un teléfono móvil (celular)" (INDEC, 2020).

Si bien la ENTIC 2011 actualizó indicadores del Censo 2010 sobre tenencia de computadora, telefonía móvil y básica, su alcance en relación con la medición del acceso a internet la convierten en línea basal o "momento cero" para comprender la dinámica de los procesos de inclusión digital dentro de los hogares y su relación con el deterioro en las condiciones de vida de la población urbana argentina entre 2011 y 2020.[2]

Acceso a TIC en el hogar durante 2011-2020

Un rasgo sobresaliente de la Argentina durante el período que analizamos fue el crecimiento sostenido de internet. Entre 2011 y 2020 la proporción de hogares con disponibilidad de acceso a internet pasó del 43,8 % al 90 % (Gráfico I). Es decir que en nueve años la tasa de crecimiento relativo de los hogares con internet fue de +105,5 %, con un ritmo de crecimiento promedio interanual de +11,7 %.[3]

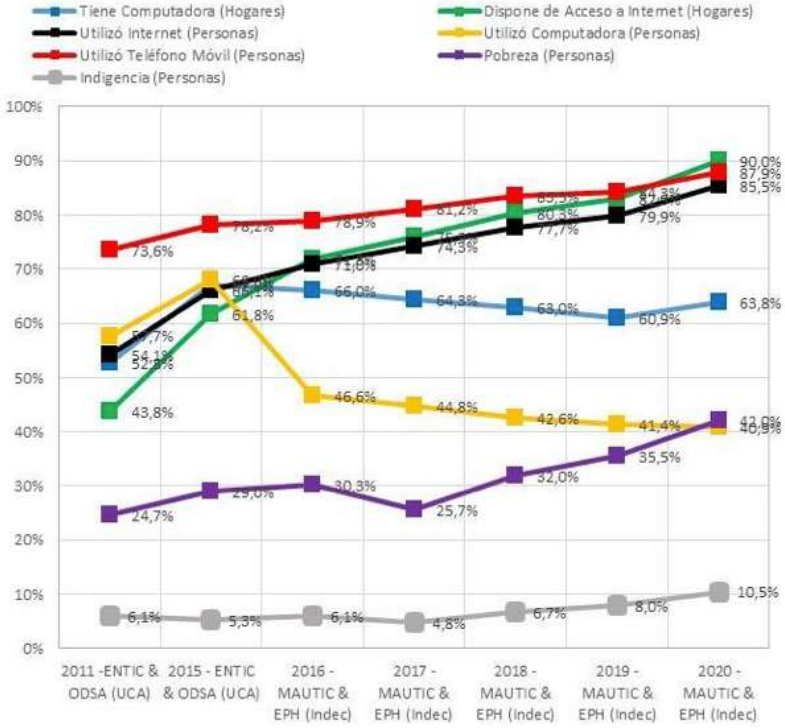
[2] El sistema estadístico argentino cuenta con datos públicos sobre internet, computadora y telefonía celular, en el nivel de hogares e individuos, para 2011 y 2015, años que corresponden a la primera y segunda ENTIC, respectivamente. Ambas mediciones se integraron dentro de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos [EAHU]. Sin embargo, solo dispone de microdatos (bases de datos de hogares y personas) parta la medición de 2011, no así para la de 2015. También se dispone de datos públicos en el nivel de micro datos para la serie histórica 2016-2020 de MAUTIC. El trabajo con los microdatos permite realizar procesamientos *ad hoc* de la información producida por el INDEC y construir relaciones entre los indicadores de acceso y uso de TIC y las características (demográficas, sociales, económicas y laborales) de los universos representados por la encuesta. A la fecha en que se finalizó el presente artículo, el último período para el que se dispone de datos públicos sobre TIC corresponde al cuarto trimestre de 2020.

[3] La tasa de crecimiento relativo (%) es el cociente entre la diferencia registrada durante los dos períodos observados y el período que se toma como punto de partida para la comparación multiplicado por 100. Así, por ejemplo, si el porcentaje de hogares con acceso a internet pasa de 43,8 % en 2011 a 90 % en 2020, la diferencia de +46,2 % dividida por el 43,8 % de partida por 100 (TCR= 46.2 43.8*100) da como resultado +105,5 %.

La penetración de internet en hogares en 2020 es atribuible no solo al efecto de la pandemia de covid-19 o al giro a la virtualidad que la crisis sanitaria mundial impuso en múltiples esferas de la vida cotidiana, especialmente en el campo educativo y laboral. Ya en 2015, durante el tramo final del tercer gobierno kirchnerista, la cantidad de grupos familiares con acceso a internet en el hogar registraba 61,8 %. Había crecido +41,1 % en comparación con 2011. En 2016, durante el primer año del gobierno macrista, la tasa de crecimiento interanual de acceso a internet en el hogar (2016 versus 2015) alcanzó su mayor registro (+16 %). Pero en los años subsiguientes, de 2017 a 2020, experimentó una desaceleración. Su valor más bajo se registró en 2019 (+3,2 %) y su valor más alto en 2020, en coincidencia con el desarrollo de la pandemia.

Junto a la cantidad de hogares con acceso a internet también aumentó la población usuaria. Pero esta covariación entre más hogares con acceso y más personas conectadas a la web reconoce dos períodos diferenciados. Uno que se extiende desde 2011 a 2015, cuando la proporción de personas usuarias superaba a la proporción de hogares con acceso debido a que la conexión en hogares estaba aún rezagada con respecto de la conexión fuera del hogar. Y otro que se extiende desde 2016 hasta 2020, en el que el porcentaje de hogares que podían acceder a internet se ubicó siempre por encima del porcentaje de personas usuarias dentro del hogar.

Gráfico I. Hogares y población urbana argentina según acceso y uso de TIC e indicadores de pobreza (2011; 2015-2020)



Fuente: elaboración propia a partir de INDEC ENTIC (2011; 2015), INDEC EPH-MAUTIC (2016; 2017; 2018; 2019; 2020) y ODSA-UCA (2011; 2015).

La propagación de internet en la Argentina durante 2011-2020 estuvo asociada a múltiples factores que explican la dinámica de la brecha digital. Uno de ellos es la pérdida progresiva del peso específico de la computadora personal [PC]. Desde 2016 y hasta 2019 se afirmó la tendencia decreciente en la cantidad de hogares con disponibilidad de computadora y se consolidó la tendencia descendente en la cantidad de personas usuarias de computadoras. Se trata de una línea de tiempo marcada por la disminución progresiva de la cantidad de hogares con PC y de la cantidad de personas usuarias de este dispositivo.

El otro factor que permite comprender el ascenso de internet en Argentina, es el crecimiento sostenido de la telefonía celular, sobre todo a partir de la introducción y propagación de los teléfonos inteligentes con conectividad. Especialmente a partir de 2015 y 2016, como consecuencia del enorme salto experimentado en el uso de los *smartphones.*[4]

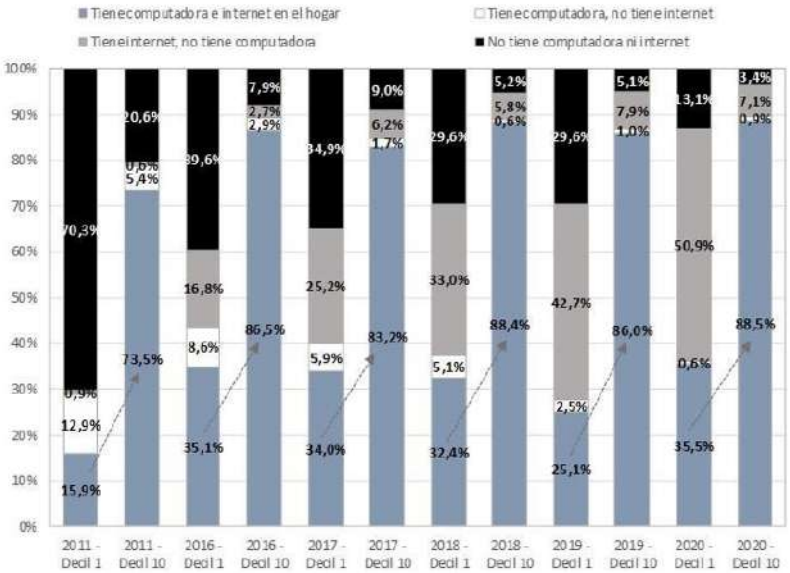
Pobreza, desigualdad y brecha digital en Argentina durante 2011-2020

Durante 2011-2020 las condiciones de acceso y uso de TIC se vieron afectadas por la dinámica socioeconómica. El proceso que contextualiza estos cambios es el crecimiento continuo de la pobreza urbana (UCA-ODSA, 2016; INDEC, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Excepto durante 2016-2017, único tramo de la serie histórica que aquí analizamos en el que la pobreza por ingresos registró un decrecimiento, desde 2011 el porcentaje de personas por debajo de la denominada "línea de pobreza" siguió una tendencia ascendente, de 24,7 % en 2011 a 42 % en 2020. Es decir, que en nueve años la tasa de crecimiento relativo de la pobreza en Argentina fue +70 %. También fue continuo el crecimiento de la "pobreza extrema" o "indigencia", que pasó de 6,1 % en 2011 a 10,5 % en 2020, con una tasa de crecimiento relativo de +72 %.[5]

[4] En 2016, la cantidad de usuarios de teléfonos móviles inteligentes en Argentina registraba una tasa de crecimiento interanual (versus 2015) de +16 %, en 2016 se redujo a +11 % y mantuvo un ritmo decreciente hasta 2020, Statista Research Department (2022)

[5] En Argentina, el método de medición de la pobreza se denomina "método de la línea de pobreza" [LP]. Consiste en establecer la capacidad de los hogares para satisfacer necesidades alimentarias y no alimentarias que se consideran esenciales. Para ello se comparan los ingresos del hogar con el costo de dos canastas. Por un lado, la Canasta Básica Alimentaria [CBA], compuesta solo por alimentos y sobre la que se calcula la denominada "línea de indigencia". Por otro lado, la Canasta Básica Total [CBT] o "canasta ampliada", compuesta por bienes y servicios alimentarios y no alimentarios, que permite calcular la línea de pobreza. A partir de este método, los integrantes de los hogares cuyos ingresos no alcanzan a solventar el valor de la CBT se definen como población "por debajo de la línea de pobreza" o "pobres". Las personas que integran

Gráfico II. Hogares urganos de Argentina según acceso a computadora e Internet. Comparación entre Decil 1 y Decil 10 de Ingreso Per Capita Familiar (2011; 2016-2020)



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de INDEC ENTIC (2011) e INDEC EPH-MAUTIC (2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

La dinámica de la pobreza contextualiza los cambios en la brecha tecnológica. En 2011, cuando el 43 % de los hogares tenían acceso a computadora e internet, se vivía una situación muy dispar entre los diferentes grupos socioeconómicos. La fotografía de 2011 muestra que, dentro del denominado "decil 1" de ingreso, conformado por el 10 % de hogares con menor ingreso per cápita familiar o menor ingreso promedio por integrante, el acceso a computadora e internet representaba un 15,9 %. La gran mayoría (70,3 %) de esos hogares de bajos ingresos no disponía de computadora e internet en 2011. Como

los hogares cuyos ingresos se encuentran por debajo de la CBA se definen como población "por debajo de la línea de indigencia" o "indigentes" (INDEC, 2020).

contrapartida, en el extremo más elevado de la pirámide socioeconómica, dentro del "decil 10" de ingresos (el 10 % de hogares con ingresos más altos) un 73,5 % disponía de computadora e internet. Es decir que, en comparación con los hogares más pobres, los grupos familiares de mayores ingresos tenían en 2011 una probabilidad 4,6 mayor de inclusión digital.

La proporción de hogares con ingresos bajos que registran la doble condición de no tener computadora y no tener acceso a internet en el hogar entre 2011 y 2020 se redujo drásticamente, del 73,5 % al 13,1 % (-81,4 %). Pero esta tendencia estuvo apuntalada por el mayor crecimiento de internet (gráfico II). Es importante considerar que, en 2011, el acceso a internet en el hogar dependía de la disponibilidad en una PC. Pero, a partir de 2016, se consolidó la presencia cada vez mayor de hogares con acceso a internet, pero "sin computadora".

Durante 2011-2020, el uso de teléfonos celulares y el acceso a internet vía dispositivos inteligentes se consolidó masivamente, pero no afectó a todos los grupos sociales por igual. La extensión de internet, la pérdida de protagonismo de la PC y el crecimiento de la conectividad móvil tuvieron un impacto desigual en los hogares argentinos. La fotografía de 2020 muestra que durante el primer año de la pandemia de covid-19 los hogares de menores ingresos tenían 7,2 veces más probabilidades de acceder a internet "sin computadora".

Es importante subrayar que en 2011 la desigualdad en el acceso a las tecnologías presentaba ya una estrecha correlación con la pobreza y con la distribución desigual del ingreso a la que aquella suele asociarse. Durante los años subsiguientes se profundizó el riesgo relativo mayor de exclusión digital en la población de menores ingresos. Es decir que estamos en presencia de procesos históricos caracterizados por la creciente incorporación de hogares conectados a la web y, paralelamente, por una tendencia al estancamiento de la conectividad por computadora, atribuibles a la fuerte propagación de las condiciones de acceso a internet vía telefonía celular.

El impacto del clima educativo del hogar en la brecha tecnológica

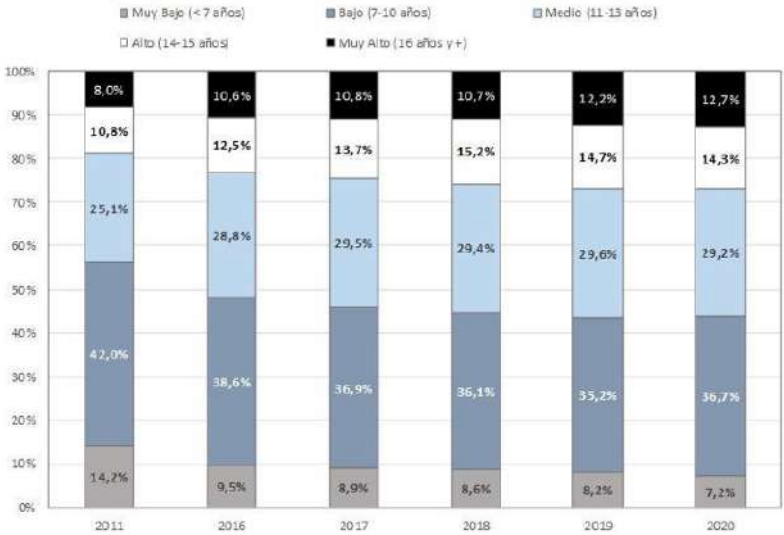
La desigualdad educativa constituye un marco propicio para el desarrollo de escenarios desfavorables para acceder y utilizar TIC. El clima educativo del hogar [CEH] es una dimensión básica del capital cultural de individuos de diferentes clases sociales, tipos de relación con los medios de producción y posiciones en la pirámide de ingresos, que interviene sobre las habilidades cognitivas desarrolladas durante el tránsito por las instituciones educativas (Bourdieu, 2001; Ordóñez e Higuera Sánchez, 2009).

La medición del CEH considera la duración total de la formación escolar de la persona medida en años. A partir de la metodología INDEC (2020), definimos al CEH como un atributo de la unidad colectiva hogar, extensible a cada uno de sus miembros que se calcula como el promedio de años de estudio entre las personas adultas (de 18 años o más) que integran el hogar.[6]

Considerado como el "nivel de escolaridad media" de las personas adultas que integran el grupo familiar, el CEH presenta una correlación directa con las probabilidades de inclusión digital. En 2020, durante el primer año de la crisis sanitaria mundial, cuando 9 de cada 10 grupos familiares tenían acceso a internet en el hogar, el 12,7 % (gráfico III) de los hogares registraba un clima educativo "muy alto" o por encima de los 15 años de escolaridad promedio (entre "terciaria" y "universitaria").

[6] El cálculo del clima educativo del hogar se aplica a la población de 18 años o más (tramo que oficia como límite de finalización de la educación formal obligatoria según la normativa vigente en Argentina). Para su construcción operacional se considera la cantidad total de años de estudio formalmente necesarios para la aprobación de cada nivel. Cuando no se concluyó un determinado nivel, se asume que la persona posee todos los años de escolaridad para aprobar el nivel anterior y se suman los años aprobados del nivel incompleto. Luego se elaboran cinco categorías que clasifican a la población según el mayor o menor CEH: "muy bajo", "bajo", "medio", "alto" y "muy alto", de acuerdo con la cantidad de años de escolarización promedio (INDEC, 2020, pp. 12-14).

Gráfico III. Hogares urbanos de Argentina según clima educativo del hogar (2011; 2016-2020)



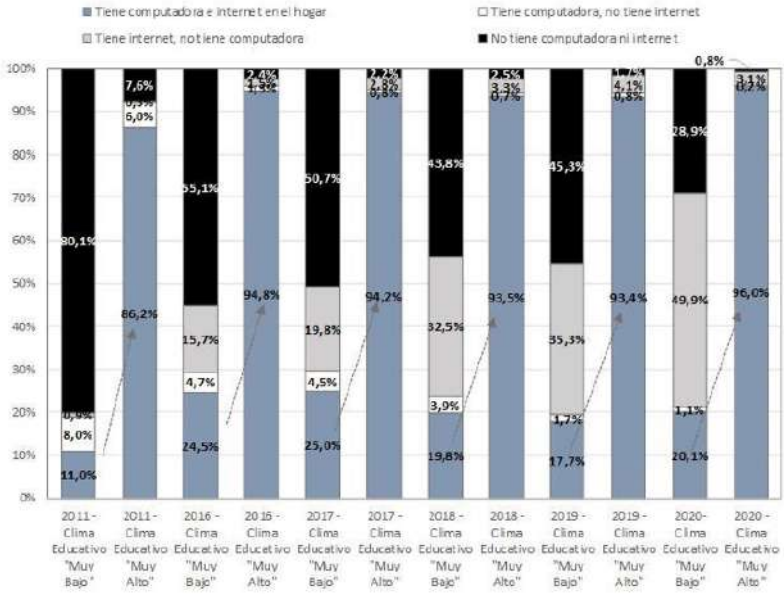
Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de INDEC ENTIC (2011) e INDEC EPH-MAUTIC (2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

En 2020, primer año de la pandemia, el 14,3 % de los hogares registraba un clima educativo "alto" (entre 14 y 15 años de escolaridad); 29,2 % un clima educativo "medio" (11 a 13 años); 36,7 % un clima educativo "bajo" (7 a 10 años), y 7,2 % un clima educativo "muy bajo" o inferior a los 7 años de escolaridad promedio para la totalidad de los miembros adultos del grupo familiar. Entre 2011 y 2020 se produjo un descenso moderado de la cantidad de hogares con un clima educacional inferior y un incremento del peso relativo de los hogares con un clima educativo superior ("alto" o "muy alto").

El CEH es un "barómetro" del ambiente educacional predominante en el entorno doméstico. Vale suponer que cuando el CEH asciende las probabilidades de inclusión digital también lo hacen (Moyano, 2020). En Argentina esas probabilidades se incrementan de manera geométrica.

La fotografía de 2011 revela que, en comparación con los hogares donde el clima educativo era "muy alto" (superior a los quince años de escolaridad), un hogar cuyo clima educativo era "muy bajo" (inferior a los siete años de escolaridad), tenía una probabilidad 7,8 veces mayor de no acceder a computadora e internet. En 2020 esa probabilidad se redujo a 4,8. Es decir que en los nueve años que transcurrieron desde 2011 a 2020 las chances de que un hogar con un clima educativo desfavorable estuviera impedido de acceder a computadora e internet se redujeron notoriamente.

Gráfico IV. Hogares urbanos de Argentina según acceso a computadora e Internet. Comparación entre clima educativo "muy alto" y "muy bajo" (2011; 2016-2020)



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de INDEC ENTIC (2011) e INDEC EPH MAUTIC (2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

Los cambios que venimos observando en las condiciones de inclusión digital estuvieron directamente relacionados con la expansión de la telefonía celular y el crecimiento de internet debido a la expansión de la conectividad móvil. En 2011, cuando la conectividad vía telefonía celular inteligente todavía se encontraba en una fase primigenia, el acceso de los hogares a internet dependía de la disponibilidad de computadora dentro del entorno doméstico, independientemente del ambiente educacional predominante. Pero en 2020, cuando la conectividad móvil alcanzó un alto grado de penetración, en comparación con los grupos familiares más favorecidos por el ambiente educacional, los hogares con un ambiente educacional muy desfavorable (CEH "muy bajo") tenían 16,1 más probabilidades de acceder a internet sin disponer de una computadora.

Durante 2011-2020 el porcentaje de hogares con la doble condición de no acceso a computadora e internet descendió. Pero esto tuvo que ver con el crecimiento de internet, ya que el acceso a computadora no aumentó. En 2011, en comparación con un hogar donde el ambiente educacional es "muy alto", uno donde el clima educativo es "muy bajo" tenía 10,5 más probabilidades de no acceder a computadora e internet. En 2019, esa relación trepó a 26,6 y en 2020, primer año de la pandemia, esos hogares menos favorecidos por el clima educativo tenían 36,1 más probabilidades de estar en esa condición de exclusión digital: sin disponibilidad de computadora y sin disponibilidad de acceso a internet en el hogar.

Conclusiones

Durante 2011-2020, las trasformaciones en las condiciones materiales de la inclusión digital de los hogares argentinos estuvieron impulsadas por la propagación de internet móvil y por el retroceso de la computadora. En la medida que estas tendencias se profundizaron, la brecha tecnológica entre las diferentes clases sociales se consolidó.

En este tramo histórico la cantidad de hogares en condiciones de pobreza y extrema pobreza creció sostenidamente. La probabilidad de que esos hogares estuvieran en una posición de exclusión en relación con el acceso a los bienes y servicios tecnológicos retrocedió, pero el riesgo relativo de mayor exclusión digital que sufre la población más vulnerable versus la menos vulnerable desde el punto de vista económico y educativo, se profundizó.

Transitamos un período de mayor conectividad y cada vez más personas acceden a las tecnologías. En este contexto, el debilitamiento de la conectividad por computadora se corresponde con el desarrollo de condiciones de acceso a internet vía telefonía móvil. Esto se traslada a grupos familiares que ocupan diferentes posiciones en la escala socioeconómica, pero con capacidad de adaptación desigual a las transformaciones operadas por el vector tecnológico.

El ritmo de adaptación al cambio tecnológico en hogares con condiciones socioeconómicas y educacionales favorables supera a la de los hogares en condición de pobreza y baja escolaridad. Durante 2011-2020, el impacto de la brecha educativa se profundizó y sobre esta brecha se asentaron las propuestas de continuidad pedagógica durante el período de suspensión de actividades presenciales educativas.

En Argentina, la inclusión digital considerada a partir de los indicadores de acceso y utilización, se ve afectada por condiciones históricas de heterogeneidad, dadas por la posición que los individuos ocupan en una estructura de ingresos piramidal y de distribución asimétrica. Una mayor participación en la actividad económica, sobre todo de las clases sociales menos favorecidas por el esquema actual de división social del trabajo, puede generar condiciones superiores para la inclusión digital. En este contexto, el clima educativo predominante en los grupos familiares puede ser determinante.

La investigación empírica brinda evidencias contundentes al respecto y puede que resulte útil considerarla con vistas al diseño de políticas de inclusión digital. Especialmente de aquellas que pueden hacer de la escuela un espacio con la potencialidad de aplacar los déficits que experimentan muchos hogares en Argentina.

Bibliografía

Agustín Lacruz, María Del Carmen, Clavero Galofré, Manuel. (2010). Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana. En Fernando Galindo Aires y José Rover (eds.), *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento* (pp. 143-166). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Cabello, Roxana y Moyano, Renzo. (2015). Estudio de las relaciones entre inclusión digital e inclusión social. En María Fernanda Cárcar, Malvina Rodríguez; Pablo Ponza; Alejandro Álvarez (comps.), *Políticas, actores y prácticas de la comunicación. Encrucijadas de la investigación en América Latina*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Información.

García, Rolando. (2006). *Sistemas Complejos*. Editorial Gedisa, Buenos Aires.

INDEC. (2010). *Censo Nacional de Hogares, Población y Vivienda 2010*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/glosario_censo2010.pdf

INDEC. (2020). *Bases de datos* www.indec.gob.ar. https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos

Lago Martínez, Silvia, Gendler, Martín, Méndez, Anahí. (2016). Políticas de inclusión digital en Argentina y el Cono sur: cartografía, perspectivas y problemáticas. *Revista Interritórios*, *2*, 155-170. https://pdfs.semanticscholar.org/8bc8/d0e7bf8ce064c1fd19b6e4b32a99043ba88e.pdf?_ga=2.158725754.1970548727.1578606346-1591479969.1578606346

Moyano, Renzo. (2017). La investigación académica de la comunicación en América Latina desde la perspectiva de los sistemas complejos. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación,* (136), 299-321. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i136.3043

Moyano, Renzo. (2020). Brecha social y brecha digital. Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo y Pensamiento, 39*. https://doi.org/10.1114 4/Javeriana.syp39.bsbd

Leal Ordóñez, Leonel de Jesús e Higuera Sánchez, Normis Andreina. (2009). Clima educativo familiar y rendimiento académico de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Laurus*, *15* (30), 207-230.

UCA. (2016). *Observatorio de la Deuda Social Argentina [ODSA].* Serie del Bicentenario (2010-2016). Año IV. http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-de-la-deuda-social-argentina/informes-anuales-de-la-deuda-social-argentina

INDEC. (2020). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos.* Segundo semestre de 2020. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_2082FA92E916.pdf

Bourdieu, Pierre. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales.* 2.a edición. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Statista Research Department. (30 de junio 2022). *Argentina: número de usuarios de móviles inteligentes 2015 a 2026 (en millones).* https://es.statista.com/estadisticas/598527/numero-de-usuarios-de-moviles-en-argentina/

Acceso, uso y apropiación de tecnologías en la educación: una mirada con enfoque de derecho al sistema educativo chileno

Roberto Canales Reyes, Ingrid Ojeda Cea y Héctor Molina Arriagada

Introducción

Iniciaremos este escrito respondiendo, en términos generales, a las consultas que se nos hizo luego de la charla presentada en el contexto del panel relacionado con "Apropiación de tecnologías digitales en educación: aprendizajes y desafíos," que se llevó a cabo desde el 20 al 22 de octubre del 2021 en la ciudad de Buenos Aires, en el contexto del 5.° Encuentro Latinoamericano de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales y la Segunda reunión del Grupo de Trabajo [GT] de CLACSO "Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades", para, luego, intentar socializar un par de ideas en torno al acceso, uso y apropiación de las tecnologías en la educación, especialmente en escuelas y en el sistema universitario chileno, considerando que han transcurrido dos años de iniciada la pandemia por covid-19, las clases virtuales, el distanciamiento social y actualmente, el retorno a la presencialidad.

Así entonces, en dicho evento se nos consultó cómo establecer el tipo de Competencias Digitales Docentes [CDD] que deben poseer los y las profesoras. Respondemos a esta inquietud indicando que es importante, en primer término, conocer los marcos o modelos de competencias digitales docentes que orientan la política pública en cada país, los que se expresan generalmente en competencias, estándares, dimensiones e indicadores, agrupados en distintos ámbitos o áreas —pedagógicas, técnicas, investigativas, de desarrollo profesional, relacionada a aspectos sociales, éticos y legales, gestión, seguridad, comunicación, etcétera— para, luego, diagnosticar las necesidades formativas, ya sea mediante instrumentos de autopercepción de habilidades o de verificación de dominio de las CDD y, de esta manera, proponer un plan de acompañamiento y formación pertinente y contextualizado a la realidad educativa.

Otro asistente nos consultó de qué forma podemos pensar en los estándares que guíen los modos en que vamos a incluir las tecnologías, qué tipo de tecnologías incluimos y quiénes determinan esta cuestión. Nuevamente, respondemos que se debe considerar el marco de referencia TIC de la política pública de cada país y en conjunto con las comunidades educativas locales, reflexionar en torno a las necesidades específicas de cada contexto, articulando niveles educativos, áreas disciplinares y formativas transversales, toda vez que cuando se adquiere tecnología pertinente, su uso es más efectivo, ya sea para fortalecer aprendizajes, habilidades o actitudes en las y los estudiantes. Por tanto, quien debe determinar el tipo de tecnología a incorporar en las salas de clases son las y los profesores de aula junto a los directivos, considerando los escenarios y contextos en los cuales están inmersos los estudiantes y sus instituciones educativas.

Otra consulta fue si identificamos "zonas de confort" en el uso de tecnologías digitales en la educación formal, y de ser así, cuáles son. Las "zonas de confort" establecen un espacio mediante el cual las personas se sienten seguras consigo mismo, debido a que no corren mayores riesgos con el despliegue de sus conductas o comportamientos. Para el caso de la educación y las tecnologías, estas zonas están más

bien relacionadas con la educación tradicional, con lo conocido, con aquello que los docentes se sienten seguros y tienen certezas. Para el caso del uso de dispositivos y herramientas tecnológicas, se tiende a trabajar con aquellos recursos que son más bien genéricos, simples de usar, los que se asocian a estrategias con escaso impacto pedagógico, que permiten presentar información, socializar datos en clases expositivas, pero con poca capacidad de potenciar el trabajo en equipo, coproducido, analítico y reflexivo.

En términos generales, hoy podemos concluir que, en tiempos de distanciamiento social en el ámbito educativo, se desplegaron prácticas remotas de emergencia. En muchos casos hubo una adecuación de la clase tradicional presencial expositiva a la video clase, llevando a la virtualidad metodologías propias de la presencialidad, tales como la clase magistral a través de largas sesiones de conexión a videoconferencias con escasa interacción con los estudiantes, emulando sistemas de evaluación rígidos más propios de la presencialidad, generando como resultado agotamiento y cansancio por la exposición a las pantallas, tanto en estudiantes como en docentes, lo que redunda en prácticas de enseñanza y aprendizaje en línea pedagógicamente deficitarias.

El Estado chileno y el derecho a la educación

En Chile se observan altos niveles de desigualdad social en el acceso, uso y apropiación de tecnologías digitales, afectando el derecho a la educación, situación que se ha visto profundizada entre los años 2020 y 2021 al estar enfrentados a la pandemia derivada del virus covid-19.

Revisando el Marco Internacional de los Derechos Humanos, las brechas en materia de igualdad, derechos sociales y dignidad para todos y todas son evidentes, lo que se suma a la ausencia de espacios de formación, participación y de reflexión en torno a políticas públicas equitativas e inclusivas. Esta situación puede revertirse, en parte, en el

contexto del nuevo proceso constituyente derivado de la revuelta social de octubre del 2019, manifestación social donde el pueblo de Chile sale a las calles en forma masiva a denunciar los abusos, la corrupción y la falta de oportunidades en lo social, político, económico y cultural.

Así entonces, el resultado de 30 años de gobiernos democráticos postdictadura militar, devela un Estado que está al debe en materia de políticas públicas relacionadas a la educación con un enfoque de derechos, que considere la interculturalidad, género e inclusión, para asegurar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos y todas.

Considerando las características de los Derechos Humanos, el derecho a la educación es exigible; debe ser universal, ya que todos y todas podemos disfrutar de él en igualdad de condiciones; indivisible de los otros derechos; no se puede quitar o negar; es interdependiente, al afectar el derecho a la educación se afectan los otros derechos; inalienable, ya que es inherente a las personas al reconocer su dignidad; irrenunciable; no se puede vender, desechar ni renunciar, y es imprescriptible, toda vez que no hay plazos definidos para ejercer el derecho a la educación, pudiendo ser exigido por todas las personas en distintas etapas de su vida.

En el transcurso del año 2020 y 2021, en contexto de pandemia, se suspendieron las clases presenciales de todos los establecimientos educacionales de Chile, afectando a 3,7 millones de estudiantes distribuidos en 13 723 establecimientos de Educación Parvularia, Básica y Media (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021).

Al observar la realidad local en el periodo de pandemia a la luz de los Estándares Internacionales de los DD. HH., en términos de la disponibilidad a la educación, que implica el que deben existir instituciones y programas en cantidad suficiente para acceder a la prestación y atender a los factores que condicionan su implementación, el Estado chileno debió garantizar calidad y equidad en el servicio educativo, no obstante, la situación fue discutible. Antes de la pandemia, en tiempos de normalidad y presencialidad, de alguna forma se aspiraba a entregar condiciones formativas, infraestructurales y sociales similares a

todos los establecimientos educacionales públicos del país y a los estudiantes que accedían a ellos; sin embargo, con la pandemia, el distanciamiento social y el reemplazo de lo presencial por la educación virtual, no existieron los programas, ni las condiciones mínimas para acceder en igualdad de condiciones a la educación y menos aún, a una educación de calidad. Esto repercutió en la sociedad en su conjunto, ampliando las brechas de desigualdad y disponibilidad, sobre todo en las regiones y en los sectores rurales apartados de la metrópoli, territorios con escasa conexión a internet y acceso a las tecnologías digitales, provocando diferencias aún más marcadas entre los distintos niveles educativos (Canales, 2021, p. 109).

En relación al principio de adaptabilidad, que implica que las prestaciones educativas deberán adecuarse a las necesidades territoriales, culturales y socio-históricas de sociedades y comunidades, los servicios educativos entregados por el Estado de Chile tampoco han estado a la altura de las necesidades territoriales, adoleciendo de condiciones mínimas de acceso a este derecho, presentando alternativas desiguales para los estudiantes en función del territorio en el que habitan, ya sea a nivel urbano como en la ruralidad, que son sectores más alejados y remotos, o bien por la situación precaria económica familiar. El ejemplo más frecuente, está dado por familias que debieron compartir el único celular o computador con conexión a internet existente en el hogar, organizándose para su utilización a través de turnos durante la jornada. Cabe recordar que los adultos en forma paralela realizan teletrabajo y por su lado, los estudiantes se conectan a las clases y actividades escolares sincrónicas (Canales, 2021, p. 110).

Una mirada al acceso. Desigualdad social

Chile es un país desigual, una afirmación que a estas alturas no tiene retractores, las últimas movilizaciones sociales del año 2019 y las ocurridas en plena pandemia, han evidenciado esta realidad, lo cual, sin lugar a dudas influye de manera preponderante en el acceso a la

educación en tiempos normales y con mayor razón, en tiempos de pandemia, donde el contexto social y económico de los hogares, se ven sometidos a mayores niveles de incertidumbre, generados por despidos, cierre transitorio de fuentes de trabajo e imposibilidad de mantener trabajos independientes por el efecto de las cuarentenas obligatorias, aumento del costo de la vida, entre otros.

Las cifras lo exponen

> [...] cálculos simples del coeficiente de Gini[1] muestran que Chile es uno de los países con mayores niveles de concentración de la riqueza al interior de la OCDE (OCDE, 2019); además, se encuentra por sobre todos sus vecinos directos en América del Sur (Argentina, Perú, Bolivia), de acuerdo a estimaciones del Banco Mundial. Chile es también el segundo país de la OCDE con la mayor brecha de ingresos entre el 10 % más rico y el 10 % más pobre, solo detrás de México. (Pérez y Sandoval, 2020)

En este sentido, de no atacar la profunda desigualdad y la concentración de la riqueza muchas políticas públicas pueden perder sentido, ya que miles de familias se limitan a conseguir lo básico para la subsistencia, lo cual en contexto de pandemia resulta aún más desolador, permitiendo que la segregación educacional aumente, ampliando las brechas entre la calidad y nivel de aprendizaje en los colegios públicos, respecto de los colegios privados.

La desigualdad en la educación se produce en el período de escolaridad. La cuna importa, pero después de los ocho o nueve años de vida, momento donde el sistema educacional chileno produce la desigualdad (Mayol, 2011). Así entonces, el factor que más afecta en Chile los resultados educacionales es el nivel socioeconómico y no el tipo de establecimiento, realidad que se ha profundizado con la pandemia, sumado al desigual acceso a internet y las condiciones de hacinamiento en parte importante de la población.

[1] El índice de Gini o coeficiente de Gini es una medida económica que sirve para calcular la desigualdad de ingresos que existe entre los ciudadanos de un territorio, normalmente de un país.

Acceso a internet de calidad

En Chile las cifras indican que existe un buen nivel de acceso a internet al momento de instaurarse como realidad el teletrabajo y la educación a distancia; sin embargo, no se ha reparado en que el acceso a internet es en mayor medida remoto, dependiente de la conexión de celulares, lo cual en ningún caso garantiza estabilidad de la señal, conexión permanente, ni condiciones para la concentración y aprendizaje de las y los estudiantes.

Las encuestas de la Subsecretaría de Telecomunicaciones muestran que el acceso a internet en el hogar ha crecido desde 60,4 % en 2012 a 87,4 % en 2017. Es decir, casi nueve de cada diez hogares tienen acceso a internet (Correa, 2020). Sin embargo, nos damos cuenta de que, a pesar de tener cifras tan altas de acceso, muchas veces este acceso es frágil, inestable y de mala calidad. Es común encontrar que solo existe un celular con acceso a internet o un computador por hogar, por lo cual, en familias donde convive el teletrabajo y la educación a distancia, es prácticamente imposible que ambas realidades se desarrollen de manera eficaz.

De igual forma, en muchos territorios del país la señal de internet es inestable o prácticamente no existe, por lo cual esos estudiantes están en condiciones de desigualdad casi extremas, sin acceso y viendo afectada su dignidad personal realizando acciones sacrificadas para poder acceder a clases *online*.

Famosos son los casos de niñas y niños que deben recorrer largos kilómetros para llegar a una cima donde puedan conectarse, trasladarse con mesas y sillas plegables,[2] soportar los cambios de temperatura, o bien salir al comercio informal con el equipamiento para conectarse en la calle, porque sus padres no pueden dejar de trabajar.

[2] Por ejemplo: *Hermanos deben subir un cerro para conectarse a sus clases* online [en línea], https://www.meganoticias.cl/nacional/330059-manuel-andry-hermanos-cerro-clases-online-minillas-vicuna-coquimbo-mgx17.html

En los hogares donde hay acceso a internet, aun así, deben lidiar con que la señal se cae, el computador no tiene micrófono y los planes de datos no dan para un uso tan intensivo, lo cual implica mayor gasto en la canasta familiar, considerando el pago por internet un servicio básico en los hogares que no ha sido internalizado por las políticas públicas gubernamentales. Muchas universidades o empresas han salido al rescate prestando computadores o entregando conexiones a internet para resolver los problemas de acceso, pero aun así es insuficiente, el problema es estructural: a mayor desigualdad, mayor es la brecha en el acceso a una educación de calidad y las posibilidades de que efectivamente la educación genere cambios en el desarrollo de las personas y la sociedad.

En una encuesta representativa, realizada a fines de 2018, a usuarios de internet en las tres principales regiones del país —Región Metropolitana, Valparaíso y Concepción—mostró que el 46,5 % solo tenía conexión móvil y usaba internet únicamente a través del teléfono (Correa, 2020). Con una realidad cercana a esos porcentajes es que la educación *online* comenzó en la pandemia, lo que, desde un punto de vista de política pública, es una solución más asequible, rápida y que requiere menores habilidades digitales para proveer conexión y disminuir las barreras de acceso. Sin embargo, ahora que nos vemos enfrentados a realizar distintas tareas en línea, donde padres, madres y cuidadores trabajan de manera remota o salen a trabajar a sus puestos de trabajo o de manera informal, nos damos cuenta de que es insuficiente.

Los estudios realizados en los últimos años han mostrado que todavía existen fuertes diferencias de calidad en el acceso y habilidades digitales incluso entre quienes son usuarios de internet. Si comparamos población adulta mayor, género y un nivel socioeconómico parecido y con similares años de experiencia usando internet, hemos encontrado consistentemente que quienes usan internet solo a través del teléfono tienen menor nivel de habilidades digitales y usan internet para una menor cantidad de actividades —principalmente para comunicarse a través de WhatsApp o Facebook y entretenerse con videojuegos o

algunas redes sociales— comparado con aquellos que tienen un acceso más amplio a internet a través del computador y del teléfono. Es decir, el modo de acceso no da lo mismo. Algunos autores han hablado de que estas disparidades revelan una forma de "subconexión" o que estamos creando "ciudadanos digitales de segunda clase" (Correa, 2020).

A esta realidad, cabe agregar que, aunque el acceso a internet remoto alcanza niveles altos en el país, los padres o tutores que pueden acompañar a los estudiantes, no necesariamente están entrenados para acompañar un proceso formativo, por lo cual, la barrera tecnológica deja a muchos estudiantes en un proceso educacional solitario.

Hacinamiento y falta de infraestructura tecnológica

De acuerdo con el Censo de 2017, Chile tiene un déficit habitacional de más de 390 mil viviendas, además de un 7,3 % de hacinamiento a nivel nacional. A estos antecedentes se suma el incremento de un 22 % en la creación de nuevos campamentos en comparación al 2011, contabilizando al 2020 un total de 47 960 hogares viviendo en asentamientos precarios (San Martín, 2021). Esta realidad también es uno de los factores preponderantes al momento de analizar la educación en el contexto de la pandemia en Chile.

Es decir, estudiar en casa para una parte menor de la población significa comodidad, pero para la mayoría de los estudiantes es un sacrificio, un problema. No hay espacio, no cuentan con escritorio, tienen más hermanos en la misma situación, sumado a que sus padres también realizan teletrabajo.

La brecha educacional en estos contextos es gigantesca, la ONG Educación 2020 indica que "un 44 % de los escolares chilenos siente que ha aprendido poco o nada durante la pandemia. Solo en treinta comunas del país, más de 41 000 estudiantes no han tenido la participación esperada por sus escuelas" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021).

La variable *hacinamiento* aparece como una de las que más correlaciona con las tasas de contagio durante la pandemia (Telias y Figueroa, 2020) y como uno de los impedimentos para que la educación a distancia cumpla su función. En un país donde además el derecho a una vivienda digna no está garantizado y su regulación ha sido abandonada a los vaivenes del mercado.

Accesos y usos a las tecnologías en pandemia

El tránsito de lo presencial a lo virtual en el sistema educativo se realizó sin escalas intermedias, tanto a nivel escolar como en la educación superior. Hubo escasa experiencia en modelar la educación virtual, implementando en reiteradas ocasiones, estrategias y herramientas que fueron auto aprendidas por los docentes para enseñar y aprender con tecnologías y en otras ocasiones, guiados por las propias instituciones, como se muestra en la tabla siguiente.

Estrategias en escuelas y liceos	Estrategias en universidades
Cápsulas de contenido con videos de celulares, subidos a YouTube, editados en Loom, Movie Maker, Powtoon, TikTok, ppt, etcétera.	Mesas de ayuda técnica y pedagógica con capacitaciones en el uso de herramientas de videoclases
Apps Mi Jardín Junji para la Educación Parvularia	Plataformas virtuales y herramientas de videoconferencia.
Grupos de trabajo en WhatsApp entre colegas y con apoderados (videollamadas).	Videotutoriales de apoyo para docentes
Grupos de trabajo en Facebook	Orientaciones generales y cartillas pedagógicas para la docencia virtual.
Guías de trabajo en formato digital que reciben por correo electrónico los y las estudiantes a través de sus cuidadores, padres, madres o apoderados.	*Call center* de ayuda para el acceso y manejo de las plataformas virtuales para estudiantes y docentes.
Reuniones virtuales con grupos pequeños a través de Zoom, Hangouts-Meet, Jitsi-Meet.	*Webinars* educativos tipo seminarios.
Aulas virtuales de aprendizaje LMS: Web Class, Lirmi, Classroom, Moodle.	Planes para proveer de computadores o acceso a internet a los y las estudiantes que lo necesiten.

Elaboración propia

¿Qué aconteció con la apropiación?

Es complejo hablar de apropiación, toda vez que convivimos con ciudadanos desigualmente conectados. Quienes usan internet solo a través del celular tienen menor nivel de habilidades digitales y usan internet para una menor cantidad de actividades (Correa, 2020). En este sentido, existen diferencias entre nivel de uso y la disposición para utilizar las TIC de modo académico, existiendo un bajo uso en clases por parte del profesorado (Ayala, 2015; Silva, 2017). Se valora las tecnologías, pero no se sabe cómo enseñar con ellas, su integración es escasa o se limita a unos pocos recursos (computadoras y proyectores) para realizar actividades más bien tradicionales (Brun e Hinostroza, 2014; Del Prete y Zamorano, 2015; Silva y Miranda, 2020). Sobre el particular, Vialart (2020) agrega que el éxito de la modalidad virtual radica en tener la habilidad para seleccionar los medios y recursos más adecuados, con un atractivo y buen diseño del programa de estudio, situación que ha ido quedando al debe en el sistema educativo.

A modo de conclusión. Aprendizajes y desafíos

Se constata ausencia de Estado para asegurar igualdad y dignidad de derecho a la educación, especialmente en contexto de pandemia y para garantizar acceso de calidad para todos y todas. La falta de compromiso para atender las demandas educativas de la comunidad y en especial, para comprender la realidad diversa que vive cada familia para enfrentar el proceso educativo, permite prospectar mecanismos de participación ciudadana que promuevan el cambio y la reflexión crítica, propiciando la generación de políticas públicas en el contexto de una nueva Constitución con enfoque de derecho.

Chile ha iniciado un proceso de cambio constitucional histórico, realizando un plebiscito en noviembre del 2020 el cual ha sido ratificado por casi el 80 % de la población, aprobando la moción

de redactar una nueva carta fundamental. Lo novedoso de la propuesta es la aplicación de criterios de paridad de género y de inclusión de escaños reservados para pueblos originarios. En mayo del 2021 se ha elegido a los Convencionales Constituyentes, 155 hombres y mujeres que escribirán la nueva Constitución, llamando la atención el importante número de miembros no adscritos a partidos políticos, gente independiente que ha sido apoyada por las organizaciones sociales de base, quienes se han comprometido en dialogar en forma directa con la ciudadanía, estimulando cabildos y asambleas territoriales permanentes con el propósito de canalizar las ideas fuerza que están presente en la ciudadanía, considerando los nuevos tiempos, nuevos desafíos, más democracia, más participación, garantizando derechos fundamentales, sobre todo los sociales, respetando y promoviendo la igualdad y dignidad para todos y todas.

La desigualdad, el acceso a internet de calidad y el hacinamiento son problemáticas complejas de resolver, sin embargo, "iluminar" el país con un acceso universidad y gratuito a la red de datos de internet no es un sueño. No solo se demanda conectar a los Establecimientos Educacionales, sino que también a barrios y zonas más desfavorecidas para integrar a la ciudadanía al mundo digital, lo que debe ser acompañado con mayor cobertura, fortalecimiento de programas que apoyan a estudiantes de familias de escasos recursos con tabletas y computadores portátiles, posibilitando la apertura de aulas virtuales de libre acceso con recursos digitales educativos gratuitos para apoyar los distintos sectores de aprendizaje.

Es relevante incentivar el diálogo y la reflexión entre docentes, compartir experiencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje con apoyo tecnologías, para dar paso a una formación de profesores en Competencias Digitales Docentes.

Lo anterior son acciones concretas que permiten combatir la desigualdad y abogar por mayor disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación como un derecho humano fundamental.

Es importante investigar la realidad, sistematizar, documentar las innovaciones llevadas a cabo en este periodo en pandemia, para luego difundir los hallazgos a nivel de resultados e impactos, enfatizando en las malas y buenas prácticas con uso y apropiación de tecnologías digitales. En el ámbito universitario, específicamente en la Formación Inicial Docente FID, se sugiere transitar desde la asignatura de tecnología centrada en la Competencia Digital hacia la apropiación e inclusión de la Competencia Digital Docente en las didácticas específicas y en el trabajo de aula para el fortalecimiento de habilidades, actualizando la política pública chilena referida a las TIC, CD y CDD, articularla y actualizarla en función de los Marcos Internacionales y el estado del arte respectivo.

Por último, señalar que la Escuela, la Universidad y el Profesorado salen fortalecidos de este proceso, reconociendo y valorando su rol como referentes profesionales que colaboran con las familias para formar para la vida a nuestros niños y niñas, jóvenes y adultos.

Bibliografía

Ayala, Teresa. (2015). Redes sociales e hiperconectividad en futuros profesores de la generación digital. *Ciencia, docencia y tecnología*, *26* (51), 244-270.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2021). *Educar en Pandemia: desde la punta del cerro*. https://www.bcn.cl/delibera/pagina?tipo=1&id=educar-en-pandemia-desde-la-punta-del-cerro.html#:~:text=Seg%C3%BAn%20una%20encuesta%20publicada%20en,o%20nada%20durante%20la%20pandemia.

Brun, Mario e Hinostroza, Enrique. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Educational Technology & Society*, *17* (3), 222-238.

Canales, Roberto. (2021). La Educación como un Derecho : Chile en tiempos de pandemia. *Revista Linhas*, *22* (48), 106-121. 10.5965/1984723822482021106 http://dx.doi.org/10.5965/198472382248221106

Canales, Roberto; Silva, Juan. (2020) De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de covid-19. *Educar em Revista*, *36*, DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.7614

Correa, Teresa. (2020). Desigualmente conectados. *Ciper académico.* https://www.ciperchile.cl/2020/04/08/desigualmente-conectados/

Del Prete, Annachiara, y Zamorano, Leandro. (2015). Formación inicial del profesorado de educación básica en chile: reflexiones y análisis de las orientaciones curriculares. *Tic. Revista de Pedagogía*, *36* (99),91-108.

Educación 2020. (2020). Entrevista en diario Universidad de Chile https://radio.uchile.cl/2020/11/10/encuesta-de-educacion-2020-revela-que-un-44-de-los-estudiantes-ha-aprendido-poco-o-nada-en-pandemia/

Mayol, Alberto. (2011). *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*. http://educacion2020.cl/sites/default/files/desigualdad-y-educacion-informe-cies-u-de-chile.pdf

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2021). *Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación de Chile en 2020*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/Balance-Mineduc2020.pdf

Pérez, Rodrigo y Sandoval, Diego. (2020). La geografía de la desigualdad y del poder. 29-05-2021. *Ciper Chile.* https://www.ciperchile.cl/2020/02/26/la-geografia-de-la-desigualdad-y-del-poder/

San Martín, Pablo. (22 de marzo 2021) Retorno a clases, teletrabajo y hacinamiento. *Diario de Concepción.* https://www.diarioconcepcion.cl/opinion/2021/03/22/retorno-a-clases-teletrabajo-y-hacinamiento.html

Silva, Juan, y Miranda, Paloma. (2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades

públicas chilenas *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19* (41), 149-165. https://doi.org/10.21703/rexe.20201941silva9

Silva, Juan. (2017). Inserción de TIC en pedagogías del área de las humanidades en una Universidad Chilena. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, *7* (2), 110-133. http://doi.org/10.26864/PCS.v7.n2.6

Telias, Amanda y Figueroa, Nincen. (2021). Hacinamiento, la variable cave en la propagación del covid-19 en el gran Santiago. *Ciper Chile*. https://www.ciperchile.cl/2020/10/17/hacinamiento-la-variable-clave-en-la-propagacion-del-covid-19-en-el-gran-santiago/#:~:text=La%20variable%20hacinamiento%20aparece%20como,integrante%20del%20hogar%20que%20enferma.

Vialart, María. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de covid-19. *Educación Médica Superior, 34* (3). http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2594/1103

La apropiación institucional y sus dimensiones: una propuesta de análisis

Martín Alejandro Pizarro

Introducción

Las últimas décadas han dado cuenta de un crecimiento exponencial de desarrollos tecnológicos de diverso tipo y de su integración a múltiples prácticas e instituciones sociales. Los Estados —en sus distintos niveles— han sido quienes intensificaron este proceso a partir del diseño y promoción de políticas públicas para facilitar el acceso a las tecnologías digitales por parte de la población, principalmente a los sectores más vulnerables. A su vez, diversas áreas del conocimiento han posado su mirada en la relación que los sujetos mantienen con estos desarrollos técnicos en variados ámbitos, dando lugar a diferentes conceptos teóricos y categorías analíticas, dentro de los cuales podemos suscribir la noción de *apropiación de tecnologías* —motivo de conformación de esta red de investigadores—.

Si bien el grueso de los debates teóricos del siglo XXI ha surgido con relación a dispositivos que revisten cualidades digitales, no han dejado de recuperar conceptos y discusiones precedentes, donde el objeto de estudio —en términos materiales y simbólicos— adquiría características

muy disímiles.[1] Esto ha resultado en una complejización cada vez mayor de la categoría en cuestión, que ha permitido abordar desde múltiples perspectivas la heterogénea relación que las sociedades, sus instituciones y sus miembros establecen con recursos digitales de distinto tipo.

En anteriores oportunidades, en el marco de encuentros que la RIAT ha propiciado, hemos presentado distintos acercamientos —tanto teóricos como empíricos— al *proceso institucional de apropiación de tecnologías* (Pizarro, 2017, 2020). Si bien pudimos avanzar sobre su conceptualización y esbozamos algunos de sus ámbitos de manifestación, no hemos podido profundizar sobre aquellas dimensiones que son constitutivas de este proceso cuando se desarrolla dentro de una institución educativa. En el presente artículo intentaremos avanzar en esa dirección, poniendo en discusión una propuesta de abordaje analítico de la categoría en cuestión.

Por cuestiones de extensión, nos limitaremos a profundizar sobre las repercusiones institucionales, las regulaciones institucionales y la capacitación de los recursos humanos, sin embargo, también hemos podido reconocer como dimensiones del proceso institucional de apropiación de tecnologías a la dotación tecnológica; los usos de los dispositivos (administrativos, pedagógicos, comunitarios y culturales); la trayectoria institucional en relación a las tecnologías; la reflexividad en torno a los artefactos; la creatividad y la producción de contenidos utilizando recursos digitales.

Algunas referencias en torno al proceso institucional de apropiación de tecnologías

Los acercamientos teóricos y empíricos que hemos realizado han tenido como objeto de abordaje y reflexión a establecimientos educativos de gestión estatal beneficiarios de alguna política pública de

[1] Al respecto, se recomienda la lectura de la genealogía conceptual de la categoría "apropiación de tecnologías" desarrollada por Sandoval (2019).

integración de tecnologías (principalmente el Programa Primaria Digital), aunque no por ello nuestra conceptualización debe excluir a otras instituciones educativas, tales como escuelas de gestión privada, institutos de formación docente o centros de formación profesional, en los que también intervengan dispositivos digitales para el desarrollo de sus dinámicas de funcionamiento. En esta dirección, no se ha presentado una definición con pretensiones normativas o prescriptivas, sino que busca comprender los modos en que las tecnologías se integran a la vida institucional, por un lado, y los sentidos que se producen y circulan en un establecimiento escolar a partir de su contacto con tecnologías digitales, por otro.

A su vez, cabe destacar que al referirnos a la apropiación de tecnologías en términos institucionales no estamos pensando simplemente en el vínculo que los individuos mantienen con los recursos técnicos dentro de los límites de un centro educativo. Por el contrario, debemos considerar la relación que ese individuo sostiene con las tecnologías disponibles en el establecimiento *en* el marco de las relaciones que posee con la institución de la cual forma parte y que, al mismo tiempo, regulan su comportamiento y el rol específico que desempeña dentro de ella (directivo, docente, auxiliar, estudiante, entre otros). Es decir, comprender cómo las normas, estructuras de funcionamiento, relaciones de poder y las diversas dinámicas de la cotidianidad institucional, intervienen en la relación que la escuela —a través de sus miembros— establece con las tecnologías digitales y se apropia de ellas.

Por otro lado, debemos poner énfasis en el aspecto procesual de este fenómeno. Como sostiene Sandoval (2020), entender la apropiación de tecnologías como proceso requiere considerar un componente histórico en el vínculo sujeto-tecnología, es decir, la existencia de una serie de momentos o instancias articulados entre sí, pero que no necesariamente implica que cada momento deba garantizar por sí mismo el momento con el cual se articula (Sandoval, 2019, p. 37). En tal sentido, el proceso institucional de apropiación puede reconocer como momento inicial el arribo de los dispositivos al

establecimiento, ya que a partir de allí comienzan a desencadenarse una serie de repercusiones que se manifiestan a nivel institucional y que, como veremos más adelante, son de interés analítico. Sin embargo, al tratarse de tecnologías que son provistas por una política pública, no podemos dejar de considerar la etapa de diseño, discusión y lanzamiento de la iniciativa como una instancia que compone este momento inicial, dado que -previo a la llegada de los artefactos- los establecimientos comienzan a predisponerse para recepcionarlos: sus integrantes toman conocimiento de la política; comienzan a producirse debates en torno a las tecnologías y su rol en los procesos educativos; se desarrollan reuniones donde las autoridades educativas locales informan a los directivos de las escuelas la modalidad de implementación del programa; circulan comunicados que anotician la llegada de dispositivos; entre otras acciones que anticipan el encuentro formal entre las escuelas y las tecnologías digitales.

Repercusiones institucionales

Como mencionamos recién, las repercusiones institucionales se configuran en una de las dimensiones de análisis que constituyen el proceso institucional de apropiación de tecnologías en instituciones educativas. Desde su arribo, los artefactos producen diversos procesos de desordenamiento en las instituciones (Orozco Gómez, 2004), donde comienzan a formularse una serie de interrogantes, de tensiones y alteraciones en distintos ámbitos de la vida institucional que requerirá la toma de decisiones por parte de los miembros de la institución para transitar el proceso hacia la apropiación. Cabe señalar aquí el modo en el que comprendemos a las repercusiones desde nuestra perspectiva y proponer una definición operativa para el abordaje de esta dimensión.

En una oportunidad anterior, referimos a las repercusiones institucionales como aquel conjunto de efectos —en términos de consecuencias— generados por los dispositivos desde su ingreso a las

escuelas, ya sea producto de gestiones llevadas a cabo por el mismo centro educativo para adquirir los artefactos o porque fueran provistos a través de un programa o política pública (Pizarro, 2021). El origen etimológico del concepto se encuentra en el vocablo latino *repercussio, repercussionis* que se vincula con la acción de rebotar hacia atrás, ya sea por efecto de un golpe o ante un impacto con otro objeto, pero considera al rebote que una cosa o acto tiene sobre otra. Al mismo tiempo, *repercusión* es la sustantivación del verbo *repercutir* que, según la Real Academia Española (s. f.), encuentra su origen en el latín *repercutĕre* y es entendido como "rechazar de golpe". Se trata de un concepto compuesto, donde *re-* (hacia atrás, de nuevo) se combina con *percutĕre* (penetrar golpeando). Este último verbo (percutir), es el resultado de la combinación del prefijo *per-* (completamente, del todo, a través de) y del verbo *quatĕre*, que significa sacudir o golpear.

Recapitular las raíces latinas del concepto nos permite dar cuenta que la idea de repercusión remite a un acto de rebote, incluso de rechazo, generado por el impacto entre dos o más partes, donde al menos una de ellas resulta afectada. Esta es la perspectiva desde la cual entendemos a las repercusiones institucionales que los dispositivos originan en los centros educativos a partir de integrarse a su cotidianidad. Es decir, los efectos —consecuencias— que la relación entre la institución escuela y las tecnologías provocarán en las dinámicas institucionales de los distintos establecimientos.

En el caso de nuestro objeto de estudio, podemos comprender este *rebote* no solo desde el encuentro entre las tecnologías y las escuelas, sino también en el marco de la propia política pública, ya que puede considerar además de la provisión de dispositivos, instancias de capacitación y formación de los recursos humanos, el acceso a mobiliario específico para utilizar los recursos, o la construcción de espacios destinados para el guardado o uso de las tecnologías. Esto será relativo al modo en el cual los establecimientos incorporan o adquieren los dispositivos.

Por último, debemos señalar que las repercusiones institucionales pueden manifestarse en distintos ámbitos de la institución,

dentro de los cuales destacamos para su observación: el ámbito edilicio-espacial; el temporal; el de la asignación de roles; el de la práctica docente y el de la toma de decisiones.

Regulaciones institucionales

Poder hacer uso de una tecnología de cualquier tipo implica una serie de saberes, de conocimientos y de competencias técnicas que el sujeto pone en juego al vincularse material y simbólicamente con los dispositivos. Ahora bien, ese conjunto de capacidades y aptitudes no han sido desarrolladas, adquiridas ni puestas en práctica en el vacío, sino en el marco de un entramado social dentro del cual el individuo se encuentra inmerso, participa y produce sentido. Las relaciones que las personas establecen con los objetos técnicos siempre se llevan a cabo en instituciones sociales de mayor o menor envergadura (la sociedad, la familia, la escuela, entre otras) y, como tales, imponen al sujeto un conjunto de normas que orientan su comportamiento y que inciden en el modo en el cual se relacionarán con los dispositivos. En tal sentido, Raymond Williams ha sostenido que "las comunicaciones son siempre una forma de relación social, y los sistemas de comunicaciones deben considerarse siempre instituciones sociales (Williams, 1992, p. 183).

En tanto institución social, la escuela se encuentra constituida por un esquema normativo específico —que la diferencia de otras instituciones de la sociedad— que establece pautas generales para el comportamiento de sus integrantes, delimitando sus roles, tareas y funciones, a la vez que organiza los tiempos y asigna los espacios para las distintas actividades que se desarrollan dentro del establecimiento. La mayor parte de estas normas, son relativamente estables y se encuentran expresadas formalmente en leyes, reglamentos y estatutos, y rigen para todos los centros educativos de igual manera. Al mismo tiempo, existen una serie de normas implícitas, resultado de las dinámicas de funcionamiento cotidianas y de la singularidad

histórica de cada escuela en particular, que se materializan en usos, costumbres y tradiciones de los distintos establecimientos escolares. Entre ambos conjuntos de normas —implícitas y explícitas— se conforma un sistema de regulaciones institucionales que delimitará la forma en que los miembros del centro educativo pueden (y se espera que) se relacionen con las tecnologías disponibles, más allá del modo en el cual se vinculen subjetivamente con los recursos digitales y hagan uso de los mismos.[2]

En esta dirección, este sistema de regulaciones oficiará de contención sobre las distintas repercusiones institucionales que se produzcan a partir del ingreso de los dispositivos. Como si se tratara de un paradigma, los interrogantes, tensiones y problemáticas que puedan producirse en el establecimiento serán interpretados y buscarán ser resueltos o superados en el marco de las normas institucionales que rigen internamente. Más allá de esto, será necesario que las escuelas formulen nuevas normas relativas a las objetos técnicos a medida que estos vayan integrándose cada vez más a las dinámicas de funcionamiento institucional; en este caso, cabe destacar que, tanto la producción de normas y regulaciones —como así también su recepción— ponen de manifiesto relaciones de poder entre los miembros del centro educativos, donde las competencias tecnológicas adquieren un papel clave, indistintamente de la jerarquía institucional de quien las posea.

Por otro lado, también debemos considerar la trayectoria institucional con relación a las tecnologías, es decir, el recorrido histórico que los establecimientos han construido a partir de su vinculación con dispositivos de distinto tipo y la forma en la cual fueron

[2] Las regulaciones como dimensión para el análisis de la apropiación de tecnologías también han sido consideradas por otros miembros de la RIAT para el abordaje de sus objetos de estudio. Nos interesa destacar aquí los acercamientos producidos por Cabello (2019), al sistematizar las regulaciones que rigen en los usos de internet en el hogar —comprendiéndolo como un entorno tecnocultural—, y por Luis Sandoval (2020), al abordar los marcos regulatorios de la telefonía móvil en Argentina. En la misma dirección, podemos señalar el trabajo realizado por Susana Morales (2019), sobre los derechos digitales y las regulaciones de internet..

gestionados. La incorporación de una recurso técnico a un centro educativo donde la mayor parte de sus prácticas se encuentran atravesadas por las nuevas tecnologías hace varios años, será muy distinta a aquella escuela que ha recepcionado sus primeras computadoras a través de una política pública; este tipo de diferencias suelen darse principalmente entre instituciones de gestión estatal y de gestión privada, aunque hay escuelas públicas que han gestionado dispositivos por fuera de una política específica y han logrado sostener su uso y funcionamiento gracias al trabajo voluntario de distintos integrantes de la comunidad educativa (docentes, auxiliares, familias, estudiantes, etcétera).

Una situación de especial interés es aquella en la que las tecnologías se integran a las instituciones educativas a partir de un programa o política pública. En estos casos, la propuesta puede incluir —o no— un conjunto de reglas y pautas a partir de las cuales se indica la forma en la cual los dispositivos deben utilizarse dentro del establecimiento. Por ejemplo, el Programa Primaria Digital, además de los distintos recursos digitales que ofrecía, incluía capacitaciones a directivos y docentes indicando cómo gestionar y administrar los dispositivos a nivel institucional, por un lado, y una serie de capacitaciones sobre el uso pedagógico de las tecnologías, por otro. En situaciones de este tipo, se suman nuevas normas y regulaciones, propias del programa, que deben interpretarse en el marco del sistema de regulaciones de cada escuela, para adaptar e integrar las tecnologías provistas.

Capacitación de los recursos humanos

Una de las principales asociaciones que generalmente se efectúan entre las tecnologías digitales y la escuela, ubica a los objetos técnicos dentro de las aulas o, al menos, siendo utilizados para intervenir en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en centros escolares. Sin embargo, los múltiples acercamientos empíricos que hemos podido realizar han dado cuenta que el uso

más extendido y sostenido de las tecnologías se lleva a cabo en el ámbito administrativo de los establecimientos.[3] Incluso, en muchas oportunidades, el acceso a las tecnologías se gestó a partir de la necesidad de ellas para la gestión y administración de la institución, y no precisamente estuvo vinculada al uso pedagógico de los recursos.

Ahora bien, el abordaje analítico de los procesos institucionales de apropiación requiere focalizar sobre la adquisición de conocimientos y competencias tecnológicas por parte de los miembros de la institución, teniendo en cuenta que los usos que deben desarrollar no son necesariamente similares a los que efectúan en el marco su vínculo personal con los recursos digitales. Por lo tanto, los participantes del centro educativo precisan actualizar sus saberes técnicos para poder operar las tecnologías en función de los requerimientos institucionales, ya sea por medio de capacitaciones formales o informales en el ámbito demandado por sus funciones. Cabe destacar que al referirnos que las capacitaciones no estamos contemplando exclusivamente la formación en usos pedagógicos de los dispositivos, sino también en cuestiones vinculadas a sus usos administrativos —programas o plataformas destinadas a tales fines— e incluso en aspectos relativos al cuidado y mantenimiento de los artefactos. Las tecnologías disponibles se convierten en patrimonio de la institución y dependerá de ella o del programa que las proveyó mantenerlas actualizadas y en funcionamiento.

En lo que respecta a las capacitaciones formales en uso de tecnologías, estamos pensando en aquellos cursos, seminarios y talleres que son impartidos por instituciones y entidades que ofrecen un tipo de enseñanza sistematizada, ya sean privadas o públicas. En el caso de las primeras, pueden ser contratadas por los mismos docentes de manera particular, o adquiridas e impartidas por el mismo establecimiento educativo (siendo esto más frecuente en aquellos de gestión privada).

[3] Vale aclarar que el tipo de gestión del establecimiento se convierte en una variable clave para esta consideración. Las escuelas de gestión privada suelen tener mayores niveles de integración de dispositivos digitales a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, las capacitaciones que se dictan en organismos públicos (como los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa o en Instituto Nacional de Formación Docente, en Argentina) suelen ser de carácter gratuito y proporcionan una certificación oficial, es decir, reconocidas por el Ministerio a cargo.

En este último caso, debemos incluir aquellas capacitaciones que se desarrollan bajo la misma órbita del programa que proveyó los dispositivos a los establecimientos. Si bien no todas las políticas de este tipo lo han hecho, algunas de ellas han considerado la formación del personal educativo en el uso pedagógico de las tecnologías, brindando cursos y talleres "en servicio", es decir, dentro del horario en el cual el o la docente se desempeña como tal. Estas situaciones deben ser tenidas en cuenta a los fines analíticos, ya que la ausencia justificada de un miembro de una escuela altera las dinámicas normales de su funcionamiento, debiendo reorganizar las distintas tareas de otros miembros para suplir al docente en capacitación.

Por último, es preciso contemplar las capacitaciones de tipo informal, es decir, aquel conjunto de procesos de aprendizaje relativos al uso o mantenimiento de los recursos digitales disponibles en el establecimiento que se encuentran por fuera de la enseñanza sistematizada. En este aspecto, adquieren un rol preponderante los mismos integrantes de la institución, ya que entre ellos se producirán los intercambios de saberes y experiencias que podrán mejorar cualitativamente el vínculo entre los sujetos y los dispositivos dentro de los marcos y regulaciones institucionales. Aquí resulta significativo contemplar las migraciones digitales de los participantes del centro educativo, es decir, aquel conjunto de condiciones, orientaciones, acciones y recursos que habilitan a los individuos a sostener un vínculo más fluido con las tecnologías, apropiándose de ellas e integrándolas a distintos planes de acción (Cabello, 2011). Considerar a miembros de una institución como migrantes digitales los habilita a participar colaborativamente en la consolidación y actualización de su relación con las tecnologías, como así también de la de otros individuos, igualmente concebidos como migrantes.

Algunos comentarios finales

Si bien hemos mencionado al inicio de este trabajo las distintas dimensiones analíticas que hemos podido reconocer en el proceso institucional de apropiación de tecnologías en instituciones educativas, debemos señalar que el modelo de análisis continúa aún siendo revisado y discutido, sumando aportes provenientes de nuevos acercamientos al campo, de nuevas lecturas y de nuevos debates, muchos de ellos suscitados en el marco de los distintos encuentros de la RIAT.

Las tres dimensiones presentadas en los apartados anteriores —repercusiones institucionales, regulaciones institucionales y capacitación de los recursos humanos—, nos han permitido avanzar sobre aquellos aspectos que deben ser abordados al momento de analizar la apropiación de tecnologías en las escuelas y comenzar a vislumbrar este proceso como una relación compleja entre múltiples elementos, cuya incidencia será relativa a las características específicas de cada centro educativo. Aquí, múltiples sentidos se ponen en juego: sobre la escuela como institución social, sobre las tecnologías como instrumento de y para la enseñanza, y sobre la relación entre la escuela y los dispositivos, siempre materializándose en la práctica de los miembros de cada institución.

En este sentido, el proceso institucional de apropiación se configura como un proceso heterogéneo, al que intentamos acercarnos a partir del reconocimiento de algunas de sus características más generales, pero mientras más nos acercamos, más hallazgos realizamos que nos invitan a reflexionar sobre nuevas posibilidades que brindan las tecnologías a las escuelas. La pandemia provocada por la propagación del covid-19 ha dado cuenta de ello.

Asimismo, hemos referido en varias oportunidades del artículo a las diferencias existentes entre las posibilidades de las instituciones educativas de gestión privada y de gestión estatal, exhibiendo las desigualdades con las que puede encontrarse todo proceso de apropiación institucional. Sin embargo, no solo se trata de desigualdades

que rigen entre los tipos de gestión, sino también entre los distintos niveles del sistema educativo. La propuesta que aquí realizamos encuentra sus orígenes en escuelas primarias a partir de un abordaje del Programa Primaria Digital, pero nuestras conceptualizaciones no son exclusivas de este nivel de enseñanza.

Finalmente, nos ha resultado significativo comenzar a considerar con mayor centralidad cuestiones relativas al mantenimiento y actualización de los dispositivos, principalmente al momento de formar competencias técnicas por parte de los miembros de las instituciones. Ya no se trata solo de aprender a utilizar las tecnologías para usos administrativos o pedagógicos, sino también apropiarse institucionalmente de ellas implica poder sostener su funcionamiento de manera regular. Hemos observado distintas situaciones donde los dispositivos caen en desuso por largos períodos ya que sufren algún desperfecto y los docentes no pueden resolverlo, hasta que finalmente se incorpora nuevo personal al establecimiento que, sin temor y con un mínimo conocimiento técnico, logra resolver el inconveniente y recomponer los usos que fueron interrumpidos. Es preciso poner el foco en las distintas estrategias que las instituciones implementan —o no— para sostener el uso de las tecnologías, lo que nos exhibirá indirectamente la relevancia que estas tienen en la vida institucional.

Bibliografía

Cabello, Roxana. (2011). Migraciones digitales como propuesta de alfabetización mediática digital en la formación docente. En Roxana Cabello y Susana Morales (eds.), *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente* (pp. 17-46). Buenos Aires: Prometeo.

Cabello, Roxana. (2019). Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia. En Ana Laura Rivoir y María Julia Morales (coords.), *Tecnologías Digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 103-122). Buenos Aires: CLACSO / Montevideo: RIAT.

Morales, Susana. (2019). Derechos digitales y regulación de internet. Aspectos claves de la apropiación de tecnologías digitales. En Ana Laura Rivoir y María Julia Morales (coords.), *Tecnologías Digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 36-50). CLACSO; Montevideo: RIAT.

Orozco Gómez, Guillermo. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, (21),120-127. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117678010

Pizarro, Martín. (2017). El proceso institucional de apropiación de tecnologías en establecimientos educativos: un primer acercamiento a su conceptualización. En

Pizarro, Martín. (2020). (Re)ordenar la Escuela. Primeras reflexiones en torno al proceso de institucional de apropiación de tecnologías digitales en dos escuelas primarias de San Miguel (Buenos Aires). En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: Apropiación de tecnologías digitales desde el cono sur* (pp. 131-149). Buenos Aires: CLACSO / Montevideo: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales / Chile: Universidad de Los Lagos.

Pizarro, Martín. (2021). Entre la escuela y la tecnología. El Programa Primaria Digital y sus Repercusiones Institucionales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20* (43), 267-287.

Real Academia Española. (s. f.). Repercutir. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. https://dle.rae.es/repercutir

Roxana Cabello y Adrián López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 167-178). Chubut: Ediciones del Gato Gris y Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Sandoval, Ricardo. (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis,* 10.

Sandoval, Ricardo. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: Apropiación de tecnologías digitales desde el cono sur* (pp. 33-49). Buenos Aires: CLACSO / Montevideo: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales / Chile: Universidad de Los Lagos.

Williams, Raymond. (1992). Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales. En Raymond Williams (ed.), *Historia de la comunicación*. Volumen 2. De la imprenta a nuestros días. Barcelona: Bosch.

Cuarta parte
Digitalización de la educación superior

La digitalización y el profesorado universitario. Miradas más allá de la experiencia pandémica

Manuel Area-Moreira

El contexto inmediato. La enseñanza remota de emergencia en el tiempo pandémico

Para la mayor parte del profesorado y del alumnado universitario, cuando hablamos de digitalización de la enseñanza esta se vincula con la experiencia ocurrida en estos dos últimos años durante la anomalía del tiempo pandémico. La covid-19 obligó a cerrar los campus físicos universitarios provocando que el profesorado y estudiantes tuvieran que recurrir a las tecnologías digitales para poder mantener la comunicación y procesos formativos. En este sentido hemos de destacar que, a pesar de este cierre forzoso de las instalaciones y centros académicos, no se produjo un apagón pedagógico o interrupción de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Gracias a las tecnologías fue posible continuar con la actividad académica. Evidentemente la misma adoptó otros mecanismos y estrategias de actuación docente que tuvieron que ser improvisadas y resueltas sobre la marcha, sin la planificación educativa y tecnológica

necesaria. Una revisión sistemática donde se analiza a nivel internacional el impacto del confinamiento en los sistemas universitarios puede verse en Abu, Bettayeb y Omer (2021).

Lo que se hizo respondió a lo que internacionalmente se conoce o denomina como *Enseñanza Remota de Emergencia* que se puede definir como: un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido (Hodges et al., 2020, p. 13).

En otras ocasiones (Area y Adell, 2021; Area, 2022) señalé que las prácticas de Enseñanza Remota de Emergencia no siempre poseían los necesarios rasgos de calidad pedagógica del *e-learning* (Carter et al., 2020). En este sentido he de indicar que a pesar del notorio e importante esfuerzo laboral del profesorado universitario en articular soluciones para dar respuesta a una enseñanza a través de las tecnologías, muchas veces, estas mostraron deficiencias como:

a) Armar espacios o aulas virtuales para el estudio y trabajo autónomo del alumnado donde existió una sobreabundancia de materiales o recursos didácticos digitales en múltiples formatos (videos, textos lectura, presentaciones multimedia, etcétera). Esto provocó que los estudiantes no supieran discernir entre aquellos materiales de mayor significación y relevancia para el aprendizaje. Tanta oferta de materiales de estudio generó saturación de información y, en consecuencia, confusión.

b) Demandar, desde las distintas materias o asignaturas de la misma carrera, la cumplimentación de numerosas actividades o tareas a los estudiantes de forma simultánea (elaborar ensayos, realizar pruebas tipo test, construir videos o productos multimedia, analizar textos, participar en foros, etcétera). Al no existir la

necesaria coordinación de demandas de tareas entre las distintas asignaturas generó en muchos casos estrés al alumnado para cumplimentar adecuadamente en tiempo y forma dichas actividades online.

c) Reproducir de forma mimética el horario de clase presencial a través de videorreuniones telemáticas, lo que exigió al alumnado la asistencia en tiempo real y síncrono a las exposiciones o lecciones docentes impartidas por videoconferencia. Esto provocó desmotivación del estudiantado, cansancio telemático y, en consecuencia, desinterés en lo explicado. El error fue pensar que los tiempos de la enseñanza virtual pueden reproducirse en la enseñanza *online*. En otras palabras, existió abuso y sobreuso de la interacción síncrona en los espacios virtuales.

d) Aplicar las estrategias de evaluación sumativa propias de la enseñanza presencial a la modalidad de enseñanza online. En su mayor parte, esto consistió en realizar exámenes tradicionales o de tipo test, pero en vez de cumplimentarlos en el aula o salón físico hacerlos desde casa mediante la videovigilancia. Esto generó en mucho profesorado estrés y cierta obsesión en controlar de forma telemática y en tiempo real que los estudiantes no copiaran o la identidad de quienes respondían a los exámenes. Asimismo, también se incrementó la preocupación por el plagio de los trabajos o tareas evaluativas que entregaban los estudiantes.

e) Finalmente hemos de aludir a los problemas generados por la denominada brecha o desigualdad digital entre unos estudiantes y otros provocada por la ausencia o limitada accesibilidad a las infraestructuras tecnológicas. Estas brechas fueron provocadas por el acceso de baja calidad a internet que sufrieron muchos estudiantes desde sus hogares o bien por no poseer el artefacto adecuado (*laptop*, computadora o *smartphone*) que les permitiera desarrollar un proceso de estudio a distancia para acceder a las

aulas virtuales o bien para participar en sesiones de videoconferencias en tiempo real. En consecuencia, aquellos estudiantes de clases sociales más desfavorecidas o que residían en ambientas rurales y distantes de las urbes tuvieron muchos más problemas en continuar sus estudios durante el tiempo pandémico.

El macrocontexto: ¿por qué digitalizar la enseñanza universitaria?

Los argumentos o razones de por qué las universidades, en cuanto instituciones educativas, tienen que transformar digitalmente sus formas y metodologías de enseñanza están condicionadas e impulsadas por las mutaciones históricas que está provocando la revolución y expansión de las tecnologías en todas las esferas y ámbitos de nuestra sociedad. No son razones coyunturales o cortoplacistas, como representó el confinamiento y cierre pandémico de la covid-19, sino que son argumentos de más largo alcance. En otra ocasión abordé esta cuestión (Area-Moreira, 2020) y señalé que, entre los distintos fenómenos que están ocurriendo en este nuevo contexto sociocultural de la sociedad digital, destacaría los siguientes:

a) *El profundo cambio sociocultural de los estudiantes universitarios*

La disponibilidad y utilización constante de la tecnología móvil, sobre todo a través de *smartphones*, por parte de los jóvenes está provocando que esta nueva generación, conocida como *milenial,* manifieste nuevos patrones de comunicación, interacción social y de consumo de productos culturales bien diferenciados de sus padres y profesores. Los mileniales no son una generación más, sino que representan la aparición de un nuevo modelo de sujeto o ciudadano del siglo XXI caracterizado por la hiperconexión o conectividad permanente a la red, la necesidad de la tecnología como forma de socialización, por el

desarrollo de una cognición basada en la interacción con las formas culturales y lenguajes hipertextuales, icónicos, multimedia y audiovisuales, por el consumo y producción de microcontenidos, por la instantaneidad en el acceso a la información, etcétera, en definitiva, los jóvenes universitarios actuales son la primera generación socializada y representativa del ecosistema digital nuevo milenio.

b) *Un mundo globalizado de competitividad entre las universidades*

Es un hecho que cada vez en mayor medida se está incrementando la competitividad entre universidades tanto a nivel nacional como internacional. La evidencia de ello son los múltiples *rankings* que están apareciendo y la preocupación de los equipos de gobierno universitarios por posicionar a su universidad en los mejores puestos. Figurar en los cuartiles altos supone a cualquier universidad una mejora de su imagen como institución de calidad lo que facilita la captación de nuevos estudiantes e investigadores del orbe mundial, así como el incremento de sus ingresos e influencia social. Hasta hace pocos años, las universidades se nutrían de modo casi exclusivo con el alumnado de su geografía más próxima, siendo instituciones formativas de ámbito local o regional. En todo caso, solo algunas universidades aspiraban a captar alumnado del ámbito nacional de su propio país. Sin embargo, la revolución tecnológica está haciendo posible el incremento de la oferta y de la calidad de la educación a distancia a través de internet por lo que, cualquier estudiante desde su casa, puede acceder a estudios ofertados desde una universidad de cualquier parte del mundo.

c) *Un conocimiento líquido en constante mutación*

El crecimiento exponencial de la información a través de las redes y de internet es un rasgo definitorio de los tiempos actuales. El volumen de información generado por cualquier individuo, grupo, institución o entidad a través de las tecnologías del ecosistema digital

es inmenso y constantemente cambiante. Este hecho está generando nuevos fenómenos como son el *big data*, la infoxicación, la virabilidad de los datos e informaciones, así como la potencial manipulación de las creencias y conocimientos de los grupos sociales conectados al ciberespacio. Paralelamente, las universidades, en cuanto instituciones generadoras de conocimiento y difusoras del saber y el conocimiento somos grandes usuarias de la red, ya que no solo nos permite hacer pública e intercambiar la producción intelectual de sus investigadores, sino que también facilita el acceso y consumo de dicho conocimiento a su profesorado y alumnado. La red, en este sentido, representa una gigantesca biblioteca universal que está al servicio de la actividad universitaria siempre y cuando se posean las competencias intelectuales para saber buscar la información relevante, analizarla y aplicarla adecuadamente.

d) *La cuarta revolución industrial: las máquinas inteligentes*

Las universidades son instituciones de muchos siglos de antigüedad. Nacieron a finales de la edad media en Europa y a lo largo de estas últimas centurias se han extendido a lo largo de todo el planeta. Por ello, han sido espectadoras y, en ocasiones, copartícipes de las denominadas revoluciones industriales: la primera basada en las máquinas mecánicas y del vapor; la segunda basada en máquinas alimentadas por las energías del carbón, petróleo y eléctricas; la tercera, en la que nos encontramos, de la informática y computación, y la cuarta, que está emergiendo, basada en la automatización y conectividad inteligente entre las propias máquinas. Estos procesos de revolución industrial ocurridos en estos doscientos últimos años, han sido impulsados, entre otras razones, por el incremento del conocimiento científico-técnico generado desde las universidades y centros de investigación. Sin el mismo no hay revolución digital y, en consecuencia, es imprescindible para el progreso tecnológico. Las universidades, en consecuencia, no solo hemos de ser generadoras de dicho conocimiento, sino también hemos de formar a los usuarios

y los profesionales que tienen que desarrollar su labor intelectual y laboral en un contexto socioeconómico gestionado, cada vez en mayor medida, por máquinas inteligentes y autónomas.

El profesorado universitario ante el desafío de la digitalización

En nuestras universidades actualmente coexisten, por una parte, una generación de docentes universitarios nacidos en la década de los años sesenta y setenta del siglo pasado con otra emergente que responde a la generación conocida como los mileniales. Los primeros seguramente sean la última generación que se formó y comenzaron su andadura docente universitaria en un tiempo predigital donde la hegemonía de la cultura impresa era evidente. Primero fueron socializados como estudiantes en una época donde el libro impreso tenía el monopolio del saber académico, donde la escritura manuscrita era la principal fuente de comunicación y donde las bibliotecas eran santuarios a los que había que acercarse con reverencia y en silencio.

Luego, en su periplo como profesores, reprodujeron las formas magistrales de enseñanza dictando las lecciones a estudiantes que anotaban sus disertaciones en papeles adoptando el formato de los apuntes. Para la evaluación de los aprendizajes también reprodujeron el examen como principal instrumento que permitía calificar los conocimientos de los estudiantes. Aunque a finales del siglo XX aparecieron las computadoras e internet, la mayoría de los docentes de esta generación desconocían que estas máquinas pudieran ser utilizadas con fines educativos. Incluso muchos pensaban que eran incompatibles con los procesos de enseñanza académicos y rechazaban que fueran útiles pedagógicamente en el contexto de la enseñanza superior. Desde esta perspectiva muchos defendían que la enseñanza de calidad era la que impartía el profesor con su magisterio oral en la interacción de salones de clase apoyado con la lectura de textos y libros impresos.

Por el contrario, la última hornada de profesorado novel que actualmente está accediendo al sistema universitario, los mileniales, están considerados como la primera generación plena de la sociedad digital. Estos desde su infancia y adolescencia han estado expuestos y se han socializado culturalmente a través del ecosistema y formas audiovisuales y digitales representados por los múltiples canales de televisión, los videotapes, los aparatos de videojuegos, las consolas de videogames portátiles, los CD-ROM, las computadoras y más recientemente a través de *internet*, telefonía móvil y redes sociales. Este profesorado universitario es un usuario y consumidor habitual de contenidos digitales desde su infancia y adolescencia, y por ello, el canon y culto a la cultura impresa que poseíamos los docentes más antiguos, les resulta ajeno a su vida y experiencia cotidiana.

El otro dato o fenómeno destacable es que, a pesar de que existe una diferencia de tres décadas entre ambas generaciones de docentes universitarios, en estos últimos años se está produciendo la convergencia de que todos somos ya usuarios habituales de las tecnologías digitales en sus variados formatos: correo electrónico, búsqueda y consulta de sitios web, utilización continua de *laptops*, *smartphones*, redes sociales, etcétera, para la vida cotidiana y profesional.

En otras palabras, la mayoría de los docentes de la educación superior se han apropiado, con mayor o menor intensidad, no solo de los aparatos y artilugios digitales, sino también de los comportamientos y formas culturales que las acompañan: instantaneidad en la comunicación, utilización de códigos textuales, icónicos y audiovisuales en la expresión, consumo y dependencia tecnológica, acceso permanente a la información, etcétera.

Sin embargo, la experiencia pandémica, como ya hemos señalado, puso de manifiesto que esta apropiación de la tecnología en la vida cotidiana y en el ejercicio investigador no siempre se tradujo en una apropiación pedagógica de la tecnología. En este sentido, y teniendo como horizonte la transformación digital del conjunto de la universidad a corto y medio plazo, he de señalar que también debe de transformarse o mudarse de forma radical lo que son las funciones y

tareas de la profesionalidad docente. Esta mutación, desde mi punto de vista, debiera girar en torno a cuatro pivotes o pilares:

El teletrabajo del profesorado. Enseñar a distancia supone un nuevo tipo de competencias docentes que, aunque en algunos aspectos coinciden con la enseñanza presencial, en otros representan nuevas funciones y tareas. Entre las mismas destacamos el diseño de actividades de autoaprendizaje, la selección o creación de materiales didácticos digitales, la comunicación y tutorización en línea, la gestión de entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje. Esta forma de enseñanza a distancia realizada desde casa es un tipo particular de teletrabajo. De este modo, el docente —al igual que sus estudiantes— también debe adquirir la capacidad y rutinas para la autorregulación del tiempo de dedicación diario a las tareas docentes. Un problema, aún sin resolver, es cómo cuantificar y regular laboralmente el teletrabajo en la enseñanza.

La alfabetización o competencia digital. En la enseñanza digital o docencia virtual es indispensable que tanto profesorado como alumnado tengan competencias básicas en el uso inteligente de las tecnologías digitales. Distintos informes internacionales, desde hace años, señalan que una de las responsabilidades del sistema educativo es la alfabetización para la ciudadanía de la sociedad digital. Formar ciudadanos que sean autónomos, cultos y críticos en el ciberespacio. La universidad del siglo XXI necesita profesorado cualificado y digitalmente competente para lograrlo. En ello tienen una importante responsabilidad las universidades en la formación inicial de los futuros docentes del sistema escolar.

El cambio del paradigma pedagógico de la práctica docente. Considero que el reto de los próximos años para la docencia universitaria será cambiar el paradigma pedagógico dominante de forma que pasemos de una pedagogía de la docencia expositiva y de aprendizaje por recepción basado en la transmisión de los contenidos a través de lecciones, de los apuntes y manuales, a la generalización de una pedagogía para el aprendizaje activo y autónomo por el estudiante (apoyado, lógicamente, en el uso de las tecnologías digitales) en el

que este tenga que ser el creador de los conocimientos. En otras palabras, pasar de un paradigma logocéntrico (centrado en el conocimiento epistemológico de una materia o disciplina) a un paradigma paidocéntrico (centrado en la experiencia y actividad de aprendizaje del estudiante).

La flexibilidad organizativa del tiempo y el espacio docente. Me refiero a la necesidad de romper con la rigidez de los horarios de las clases presenciales. Hasta la fecha la enseñanza se ha basado en la coincidencia temporal del encuentro entre estudiantes y profesores (sincronía) en el mismo espacio físico. La tecnología, en este sentido, es disruptiva. Rompe los moldes y las coordenadas espacio-temporales tradicionales. Por esta razón, los modelos de organización universitaria basada en distribuir de forma estanca e inflexible los horarios y salones de clase deben dar paso a modelos híbridos, flexibles y multimodales donde prime más las necesidades de autoorganización de las metodologías docentes que en los requerimientos administrativos o burocráticos.

Concluyendo: políticas para impulsar la digitalización de la docencia

Debiéramos asumir que la digitalización de la educación superior no surge por la crisis pandémica, sino que es una necesidad histórica del siglo XXI. El proceso de digitalización está ocurriendo en toda la sociedad (en el comercio, en la economía, en el ocio, en las relaciones interpersonales, en la cultura, en el mundo laboral, en los servicios administrativos, sanitarios, etcétera). Por ello, en el contexto de cada universidad debieran plantearse planes o proyectos estratégicos propios para su transformación digital (Hashim et al., 2021).

En otras palabras, las universidades deben acometer un replanteamiento de sus políticas y gobernanza universitarias destinadas a favorecer e impulsar tanto la digitalización de sus carreras o titulaciones como la transformación pedagógica de las prácticas docentes.

Esto implicará la planificación y desarrollo de acciones simultáneas como:

- La reconversión de las actuales titulaciones o carreras totalmente presenciales hacia modalidades de oferta bajo un enfoque híbrido o semipresencial, así como el incremento de la oferta de carreras a distancia en línea (sobre todo de posgrado).

- El desarrollo de las normativas y reglamentos institucionales que den cobertura y regulen la profesionalidad y acciones laborales del profesorado que trabaje de forma semipresencial o a distancia.

- El incremento y desarrollo de las competencias digitales tanto del profesorado como del alumnado a través de la oferta de planes y cursos de capacitación o formación técnico-pedagógica.

- La dotación y generalización de infraestructuras tecnológicas y de comunicaciones inalámbricas de calidad en todos los espacios de las facultades y campus universitarios de modo que permita el trabajo autónomo en la red.

- La mejora de los servicios de apoyo técnico y pedagógico al profesorado para que pueda crear y gestionar espacios propios digitales, la creación de materiales didácticos multimedia de calidad, e implementar estrategias de evaluación formativa.

- Impulsar la innovación y renovación pedagógica de la enseñanza universitaria a través de la convocatoria de proyectos institucionales que estimulen la experimentación tanto de profesores individuales, de grupos o colectivos de varios docentes o proyectos piloto a nivel de facultades.

- Atender y compensar las desigualdades o brechas digitales del alumnado ofreciendo becas o préstamos baratos para la

adquisición de tecnologías y el acceso a los servicios telemáticos, así como ofrecer computadoras, *laptops* o *smartphones* para su utilización en los espacios universitarios por los estudiantes.

Hemos de ser conscientes que la incorporación decidida de las tecnologías digitales a la enseñanza universitaria supondrá que la división existente entre las universidades presenciales y las a distancia empiece difuminarse y desaparecer, ya que unas y otras empiezan a ofertar y desarrollar ambas modalidades de docencia. Probablemente, el modelo de enseñanza universitario que se expanda y crezca en los próximos años sea el conocido como *blended learning*, enseñanza híbrida o mezclada.

Bibliografía

Abu Talib, Manar., Bettayeb, Anissa. y Omer, Razan. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of covid-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies 26*, 6719-6746 https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1

Area, Manuel y Adell, Jordi. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19* (4), 83-96. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005

Area-Moreira, Manuel. (2020). La digitalización de la enseñanza universitaria. Desafíos y tendencias. En F. Trillo (coord), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al prof. M. A. Zabalza Beraza*. Madrid: Narcea Ediciones.

Area-Moreira, Manuel. (2022): La enseñanza remota de emergencia durante la covid-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*. Argentina: FLACSO. [En prensa].

Carter, Richard Allen Jr.; Rice, Mary; Yang, Sohyung y Jackson, Hydeé. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Science*, *121* (5-6), 311-319. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114

Hashim, Mohamed, Tlemsani, Issam y Matthews, Robin. (2021). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1

Hodges, Charles, Moore, Stephanie, Lockee, Barb, Trust, Torrey y Bond, Aaron. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, *27.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

De la educación virtual a la presencialidad: la cuestión de la inclusión en la formación superior

Belén Fernández Massara

Introducción

Es sabido que la pandemia por covid-19 y la consecuente suspensión de las clases presenciales pusieron en escena nuevas aristas de la crisis argentina. Desigualdades preexistentes y cada vez más profundas en el acceso a dispositivos e internet, como en las condiciones laborales, familiares y económicas de los y las estudiantes, emergieron como obstáculos para sostener y acompañar un Plan de Continuidad Pedagógica. En esta nueva etapa de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio [DISPO], surgen nuevos interrogantes: ¿cuáles son los cambios que deberá afrontar la educación de aquí en adelante? ¿Qué tipo de acciones pueden emprender los actores en sus distintos ámbitos de intervención? Las opciones parecen muchas, desde ciertas formas de reorganización institucional hasta la renovación de las estrategias de enseñanza, junto con el reconocimiento genuino de aprendizajes que se producen en otros entornos culturales.

Es también necesario ubicar el problema en su dimensión política: el principal argumento a favor del retorno a la educación presencial apela a su proyecto social e inclusivo. Paradójicamente, es el mismo argumento que justificaba la plena virtualización de la enseñanza. En tanto la situación sanitaria y epidemiológica lo permite, los estudios superiores afrontan el desafío del regreso progresivo a la presencialidad. Hacia la segunda mitad de 2021, la formación docente inicial comienza a transitar estos procesos bajo una modalidad híbrida y aun fuertemente sostenida en la experiencia de la virtualidad.[1]

Este trabajo es continuación del presentado en el *Encuentro RIAT GT CLACSO ¿Quién se apropia de qué?* En aquel se apuntaba a los modos de implementación de la continuidad pedagógica que, en el caso de la formación docente, tenía al uso tecnológico como modalidad excluyente. En este contexto, los institutos de formación docente afrontaban el desafío de institucionalizar una política educativa de vasto alcance, amalgamando las nuevas disposiciones de las autoridades superiores con realidades institucionales particulares. En la práctica, encontraron severas dificultades para concretar los accesos o hacer usos más provechosos, al tiempo que se vislumbraban posibilidades de mejora educativa mediada por las tecnologías (Fernández Massara, 2020, p. 9). En este, la propuesta es explorar la trama de sentidos y representaciones, consensos y resistencias, implicaciones en la práctica, que registran los actores educativos a partir de las transiciones hacia la presencialidad, tras un año y medio de virtualización forzada. Desde los estudios en comunicación, esta investigación cualitativa se detiene en las relaciones entre formación superior,

[1] La formación docente está destinada a las escuelas primaria y secundaria, donde se combinaron las clases virtuales con la producción de materiales en papel, el acompañamiento a las familias y la asistencia alimentaria. Aun así, los efectos de la crisis se manifiestan en la gran cantidad de alumnos y alumnas que quedaron fuera del sistema. También ha puesto de relieve el liderazgo, la creatividad y la capacidad innovadora, que son competencias esperables en docentes en formación. En: https://es.unesco.org/news/docentes-primera-linea-garantizar-continuidad-pedagogica-mientras-que-covid-19-ha-obligado-mas

tecnologías interactivas e inclusión socio-educativa, en el caso de un instituto superior de formación docente en Olavarría (Buenos Aires): el Instituto Superior de Formación Docente [ISFD] N.º 22 "Dr. Adolfo Alsina".

La situación de confinamiento abrió nuevas preguntas y renovó muchas otras. La brecha digital deja de ser mera retórica para materializar las dificultades de la inclusión socio-educativa. Cuando las tecnologías revelan las oportunidades para sostener la formación y, paradójicamente, se vuelven excluyentes para amplias mayorías, vale preguntarnos qué sucede cuando las condiciones pandémicas que constituyeron ese escenario inédito comienzan a cambiar. Esta problemática reivindica la importancia de las instituciones a nivel de sus procesos de gestión y sus implicaciones en la práctica, en tanto lugares de resignificación de la continuidad pedagógica como de los alcances de la apropiación digital con fines educativos.

Apuntes teóricos y metodológicos

Un fenómeno tan reciente requiere cierta exploración metodológica. Así, se retoman los lineamientos de una etnografía de carácter interdisciplinario en torno a los alcances de la descripción densa. En palabras de Restrepo (2016), la etnografía constituye el estudio tanto de las prácticas y de los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan. Desde esta perspectiva, el eje de atención del estudio etnográfico no son las tecnologías en sí sino los usos que los sujetos hacen de ellas en contextos particulares. Las nuevas condiciones del DISPO habilitaron entrevistas presenciales y para el registro y análisis de actividades no presenciales recuperamos las últimas propuestas construidas desde la antropología digital; se trata de comprender los entornos tecnológicos *in situ.* La etnografía virtual o etnografía de lo digital permite investigar ambientes o interacciones sociales tecnológicamente mediadas, como son las plataformas educativas y de videollamada.

Una discusión significativa remite a las distinciones entre mundo real y virtual, internet como mundo aparte (Grillo, 2021). El nivel de penetración de las tecnologías en la vida cotidiana vuelve insostenible una diferencia tajante. Estas continuidades se han visto agudizadas con el Aislamiento Preventivo, Social y Obligatorio [ASPO] en los inicios de la pandemia, cuando la escolarización mediada por las pantallas irrumpe en los hogares. Pero, en contraste con otros ámbitos, las escuelas presentan modos instituidos, más estructurados, de funcionamiento, donde se dirimen formas de negociar y adecuar los sentidos de una política pública. Esto constituye este un problema cultural, además de educativo. El ISFD ofrece tensiones entre la sujeción a las disposiciones del nivel superior Dirección de Educación Superior [DES] y Dirección de Formación Docente Inicial [DFDI] y la relativa autonomía derivada de criterios consensuados o en proceso de construcción. Interesa examinar cómo la institución reconstruye su presencia en su materialidad concreta, en tensión con la virtualidad como modalidad de trabajo.

Los primeros registros justifican esta opción metodológica en el abordaje de tres áreas, donde se combinan la presencialidad y la virtualidad en distintos grados: primero: el esquema de cursada alternada; segundo: la priorización de contenidos; tercero: el protocolo de retorno progresivo a la presencialidad. La propuesta se funda en consideraciones teóricas y avances del trabajo de campo, y no en un marco predefinido. Una metodología en proceso, transitoria y en diálogo es necesaria "no solo por los retos que presentan los nuevos objetos sino porque las herramientas disponibles nos permiten imaginar nuevas preguntas" (Gómez Cruz, 2018, pp. 79-80).

En clave teórica, Cornelius Castoriadis (2007) sostiene que la realidad es instituida socialmente, es producida o creada por lo imaginario y, por tanto, no puede ser conocida totalmente. El problema del conocimiento gira en torno a dos ideas centrales: la fuerza de la imaginación como creadora de instituciones y la sociedad como correlato único posible de la vida del sujeto. Las instituciones educativas se revelan hegemónicas, campo de fuerzas culturales y

políticas. Condensan una trama material-simbólica donde los actores adoptan, negocian y disputan las orientaciones hegemónicas del Estado o del mercado. En términos de Raymond Williams (2018), las tecnologías son también instituciones, dentro de relaciones sociales y económicas existentes, y responden a usos y ventajas particulares. Desde esta perspectiva, aun con el retorno a las clases presenciales, se revelan las contradicciones entre dos instituciones con características muy dispares, obligadas encontrarse. La cuestión reside en el papel que asumen los actores entre instituir decisiones que los exceden y la fuerza instituyente que operan en la práctica, en marcos razonables de autonomía.

Coincidimos con Susana Morales (2017) para quien el uso de las tecnologías debe ser pensado en términos de apropiación: retomando los términos de Castoriadis, los sujetos puedan hacer un uso creativo a partir de la elucidación de sus condiciones existentes, en vistas al desarrollo de niveles cada vez mayores de autonomía personal y colectiva. Más recientemente, señala la autora (2020) —en línea con el pensamiento de Williams y Martín Barbero—, que las tecnologías constituyen mediaciones culturales y, por tanto, su apropiación no supone solo hacerlas propias, sino hacer consciente el papel que les cabe en la construcción de la sociedad.

Si la inclusión educativa implica a la inclusión digital como condición necesaria, ¿qué se entiende por inclusión en estas coyunturas? ¿Cuáles son sus obstáculos y condiciones de posibilidad? Vinculada al nivel de educación superior, el término comprende la igualdad de oportunidades de los y las estudiantes, al margen de sus condiciones socioeconómicas de origen. Los procesos de democratización ampliaron ese derecho antes reservado a los niveles obligatorios. Para el caso de los institutos de formación docente, los marcos normativos a los que se subsumen las nuevas disposiciones ratifican la igualdad de oportunidades como un compromiso del sistema.[2] Para que la for-

[2] El Régimen Académico Marco (que define el Régimen Académico Institucional de cada ISFD) incorpora en su estructura formal los siguientes componentes: a- Ingreso,

mación sea equitativa y permita incluir nuevas poblaciones en el nivel superior, no solo en términos de ingreso sino también de acceso, permanencia, calidad y real oportunidad de éxito educativo, resulta plausible considerar nuevas estrategias vinculadas a las prácticas formativas (Pérez y Natale, 2016). En suma, la expansión de los niveles de ingreso ha constituido un avance fundamental, pero no ha resuelto el tema de la permanencia ni de la promoción, cuestiones que se han visto claramente comprometidas durante la pandemia.

Definiciones institucionales e inclusión socio-educativa

El ISFD que constituye el caso de estudio representa las singularidades de la formación docente frente a otros niveles educativos. Como institución, se posiciona desde su vasta trayectoria de 54 años en la comunidad de Olavarría y la región, una oferta académica diversificada en dos turnos, de nueve profesorados, además de postítulos y trayectos pedagógicos, un equipo directivo nuevo (designado entre 2019 y 2020) y un grupo importante de docentes, preceptores y auxiliares.

A comienzos del Ciclo 2020, la institución recibió un número prácticamente inédito de ingresantes a las carreras. Los y las estudiantes terminaban de transitar el Taller Inicial cuando se declararon las medidas de aislamiento, con las expectativas de retomar prontamente las clases presenciales. Este escenario excepcional se dilató hasta mediados de 2021. Durante todo ese proceso, se tomaron diversas medidas destinadas a adecuar el plan de contingencia emanado desde el Estado y otras más ligadas a criterios de gestión o acuerdos institucionales. La emergencia sanitaria obligó al uso repentino del campus oficial del Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD], junto con redes sociales, *e-mail* y encuentros

b- Trayectoria Formativa, c- Permanencia y Promoción. Res. 4043/09 (DGCyE Provincia de Buenos Aires).

sincrónicos en plataformas de videollamada. Las primeras disposiciones institucionales estuvieron centradas en capacitar a docentes y estudiantes (jornadas, tutoriales, documentos) en el diseño y gestión de las aulas virtuales, el uso de recursos y aplicaciones, como así sensibilizar hacia la adopción criteriosa en la organización de las clases. El equipo docente también buscó orientación en el trabajo colaborativo con colegas más competentes o experimentados/as.

Estas dinámicas resultaban en condición necesaria para sostener las cursadas. Un grupo creciente de estudiantes en las situaciones más adversas comenzaron a quedar excluidos/as, tanto por falta o dificultad de acceso digital como de las competencias requeridas para adoptar estos cambios. Entre docentes, no faltaron resistencias y negociaciones. Sobre todo, ante la concentración obligatoria de las actividades en el campus del INFoD, que aún hoy es percibido como complejo o poco amigable. Como entorno tecnológico, el campus se instituye como espacio vivido y también negociado. En consideraciones de Roxana Cabello:

> Resulta de un proceso de construcción y actualización social en el que se ponen de manifiesto distintas posiciones sociales y en donde el capital cultural es uno de los factores de más peso, que no solamente influyen sobre las modalidades de participación de los actores, sino que establece quienes permanecen al margen de esa otra esfera de la vida social actual. (Cabello, 2018, p. 29)

Docentes y directivos coinciden en las dificultades de sostener los vínculos, incentivar el interés, construir el sentido de grupo y, sobre todo, generar procesos de afiliación, desde experiencias mediadas por pantallas, pero experimentadas como ajenas a la cultura institucional. Asimismo, ratifican el supuesto de que, si bien los y las jóvenes pueden sostener prácticas interactivas vinculadas a la comunicación y el entretenimiento, difícilmente puedan replicar intuitivamente esas competencias en entornos tecnológicos académicos.

Avanzado el proceso de institucionalización, muchas de estas decisiones se sostuvieron en el tiempo, incluso con el retorno

a la presencialidad. Hemos consignado tres áreas de indagación, que revelan continuidades y desplazamientos entre ambas etapas (ASPO y DISPO).

Primera: esquema de cursada alternada. Las "Orientaciones Generales para la organización el trabajo académico en la virtualidad" fueron comunicadas a mediados del 2020 y ratificadas con mayor precisión en 2021. Si bien enmarcadas en las disposiciones y comunicaciones de DES y DFDI, no se basaron en criterios unilaterales sino en acuerdos con otros órganos de gestión, como el Consejo Académico [CAI] y el Centro de Estudiantes del ISFD. El esquema de cursada alternada constituyó un dispositivo para regular los ritmos de cursada. Resultó del reclamo de estudiantes ante la sobrecarga de actividades y materiales bibliográficos. Un acuerdo básico es que la formación en el espacio digital presenta otras complejidades, irrumpe en el espacio cotidiano, convive con las rutinas familiares y las relaciones privadas, debe lidiar con la falta de dispositivos o los problemas de conectividad, diluye los tiempos y los espacios antes delimitados por el edificio del ISFD.

No sin dificultades, comenzó a aplicarse un esquema basado en el criterio de organización de las carreras por campos formativos. Según la designación en los nuevos diseños curriculares (tres de las nueve carreras), la cursada fue organizada de la siguiente manera: semana 1: materias del campo de la formación específica; semana 2: materias del campo de la formación general y campo de la formación práctica, y así sucesivamente, de manera alternada. La tarea docente consistía en comenzar los temas, subir actividades y bibliografía, en la semana correspondiente, dejando la siguiente para realizar repasos, retroalimentaciones o devoluciones de trabajos.

En el trabajo de observación y análisis de las clases en el campus, se registra un cumplimiento irregular del esquema, que fue decayendo con el correr del tiempo. La experiencia resultó exitosa cuando pudo implementarse, pero en muchos casos el o la docente mostró dificultades para sostenerla o bien optó por relegarla frente a la urgencia de los contenidos o de los exámenes parciales. Sin embargo,

como resultado de la evaluación de la primera etapa, el equipo directivo, con aval del CAI, ratificó la aplicación del esquema al comienzo del segundo cuatrimestre y para los cursos que sostuvieron la virtualidad (primer y tercer año). Vale mencionar que los campos formativos constituyen también el principio organizador de lo que se denomina trabajo por campos, en vías de superar la fragmentación disciplinar. A partir de 2021 la institución gestiona su implementación en los primeros años, con actividades coordinadas por sus docentes y se proyecta su continuidad en años siguientes. En la flexibilización de la cursada y la articulación de los campos, la formación docente encuentra lugares posibles de inclusión, aunque todavía no puedan dimensionarse sus alcances.

Segunda: la priorización de contenidos. Este proceso se lleva adelante en todos los niveles educativos, sobre la base del documento Currículum Prioritario [DGCyE]. En el caso de la formación docente, se parte de esta pregunta: ¿qué significa "priorizar" cuando hablamos de currículum? El documento aclara que "decir *prioritario* es decir *imprescindible*. Sin embargo, o justamente por ello, la priorización curricular no debe entenderse en términos de 'sacar', 'recortar'. Se trata de identificar nudos, hacer foco, poner énfasis, encontrar puntos claves desde los cuales seguir avanzando" (DGCyE, p. 387).

Entendido como un proyecto institucional, la priorización ocupa la atención del gobierno del ISFD, pero es el equipo docente quien debe centralizar temas, bibliografía, actividades e instancias de evaluación, de acuerdo a criterios pedagógicos fundados. Pero se experimenta como recortar contenidos con el riesgo de bajar la calidad o la exigencia, junto con la sensación de que no alcanza el tiempo para dictar temas imprescindibles de las materias. Como sucede con el aspecto anterior, la plena aplicación de la priorización ofrece resistencias, aun cuando sus razones puedan ser conocidas y consensuadas por la comunidad académica. El argumento más destacado revela las contradicciones entre flexibilizar las cursadas y la calidad educativa, asociada a desarrollar competencias profesionales como dominio disciplinar, ética docente, pensamiento crítico, etcétera.

Tercera: el protocolo de retorno progresivo a la presencialidad. La formación docente retomó algunas actividades tras el receso invernal y ante la nueva situación epidemiológica: equipo directivo, preceptores y auxiliares volvieron a la presencialidad con las medidas de distanciamiento y cuidado sanitario; docentes y estudiantes retomaron mesas de exámenes, sesiones del CAI y clases en sede. Nos centramos aquí en este último caso. El protocolo, presentado por cada uno de los institutos superiores de la ciudad, fue aprobado recién en agosto, tras sucesivos encuentros con autoridades superiores de la Región.

Para evitar aglomeraciones y la circulación excesiva, han retomado la presencialidad los cursos de los segundos y cuartos años. Justifica esta decisión el hecho de que los segundos solo han transitado la formación virtual, mientras los cuartos se encuentran en situación de terminalidad de carrera. Estos procesos se organizan en tiempos reducidos de clase, agrupamiento por burbujas en grupos numerosos y con horarios escalonados de ingreso y egreso. Nuestro análisis revela que los y las estudiantes muestran respuestas favorables en los aprendizajes mediados por tecnologías, pero reclaman una presencialidad plena. Aducen la dificultad de organizar rutinas y horarios, la necesidad de construir o recuperar la grupalidad y el sentido de pertenencia a la institución.

En la medida en que buena parte de lo/as estudiantes no han podido continuar sus estudios o presentan trayectorias intermitentes, cobran fuerza las condiciones de desigualdad en el acceso digital; el retorno a lo presencial podría revertir en parte los niveles de abandono. Asimismo, los entornos tecnológicos están atravesados por muy diversos grados de uso: desde la utilización instrumental hasta apropiaciones más críticas de esas tecnologías y de los conocimientos que ellas comportan. Es convicción del ISFD sostener la virtualidad de manera complementaria a la presencialidad. Pero no en términos de la tecnología llegó para quedarse, sino en el esfuerzo colectivo de acompañar las trayectorias y mejorar las condiciones de inclusión desde (o a pesar de) las tecnologías. Subyace en los discursos la idea

de que, en un contexto de crisis, no se debe resignar calidad en la formación. Aceptar el divorcio entre calidad e inclusión supondría naturalizar privilegios en el acceso y permanencia a los estudios superiores, entendido como derecho humano. En este sentido, la inclusión social es un proceso en construcción, permeable a las transformaciones sociales, políticas y económicas como a las actuaciones de instituciones y sujetos que le otorgan razón de ser, sentido cotidiano (Brener y Galli, 2016).

Reflexiones finales

Aproximaciones más atentas a las instituciones educativas pueden redundar en el conocimiento de las negociaciones, tensiones, oportunidades, con que se encuentran los actores en el marco de sus actuaciones cotidianas. La formación docente es un actor social de relevancia en este sentido. En un contexto de crisis, no puede renunciar a un proyecto formativo que es necesariamente social: la profesionalización docente convoca el desarrollo de competencias críticas y de reflexión en la práctica, bajo objetivos inclusivos y transformadores.

Hemos señalado esta paradoja: la modalidad virtual pretendió sostener e igualar las posibilidades de la continuidad pedagógica, *pero a la vez ratificó el rol de la tecnología en las más diversas formas de exclusión.* Muchas de las decisiones institucionales y pedagógicas se orientaron a contener las trayectorias estudiantiles, a pesar de la difícil tarea de migrar las actividades académicas a los entornos tecnológicos, para lo cual nadie se sentía plenamente preparado. Ahora bien, las condiciones más equitativas de acceso material son condición necesaria, pero no suficiente. Habilitar experiencias significativas de apropiación de tecnología constituye un propósito fundamental que habrá de sostenerse en el tiempo. De ahí que el retorno progresivo a la presencialidad no implica volver a las aulas ni abandonar la tecnología, sino renovar los compromisos hacia la inclusión social, aún hoy una deuda pendiente.

Incluso en una presencialidad relativa, la problemática de las tecnologías y la educación ya no puede ser marginada: su dimensión política ha quedado en evidencia. Una de las principales contradicciones de esta etapa del capitalismo reside en instituir a las tecnologías como lógicas todavía predominantes de trabajo, y reconocer las desigualdades de acceso y uso como principal obstáculo para la implementación de políticas pretendidamente inclusivas. Es de esperar que la experiencia de la virtualidad constituya la plataforma para hacer cumplir el pronunciamiento que hoy cuenta con pleno consenso: *el acceso digital como derecho social y humano.*

Bibliografía

Brener, Gabriel y Galli, Gustavo. (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito cómo opción única del mercado*. Buenos Aires: Crujía.

Cabello, Roxana. (2018). *20 minutos en el futuro. Distancias y relaciones interpersonales en el espacio digital*. Buenos Aires: Prometeo.

Castoriadis, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad I.* Buenos Aires: Tusquets.

Dirección General de Cultura y Educación. (2020). Nivel de Educación Superior. *Currículum prioritario.* Anexo I. Resoc. 2020-1872. GDEBA- DGCyE.

Fernández Massara, Belén. (2020). Continuidad pedagógica y apropiación de TIC en tiempos del ASPO. *I Encuentro ¿Quién se apropia de qué?* RIAT – GT-CLACSO, Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades *y* Equipo de Investigación CIPECO [FCC] CEA [FCS]. Córdoba.

Gómez Cruz, Edgar. (2018). Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital. *Virtualis, 8* (16), Julio-diciembre, 77-98. http://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/251/209

Grillo, Oscar. (2021). De las narrativas tecnocéntricas a las prácticas con los medios. [Clase 1]. Seminario *Antropología del mundo digital.* Buenos Aires: IDES.

Morales, Susana. (2017). Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. En Roxana Cabello y Adrián López (eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 39-52). Buenos Aires / Rada Tilly: Del Gato Gris / RIAT.

Morales, Susana. (2020). De los medios a las tecnologías, de las mediaciones a las apropiaciones. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal (coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 79-89). Buenos Aires: CLACSO / Montevideo: RIAT / Chile: Universidad de Los Lagos.

Pérez, Gimena y Natale, Lucía. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En Lucía Natale y Daniela Stagnaro (comps.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13- 46). Buenos Aires: UNGS.

Restrepo, Eduardo. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas.* Bogotá: Envión.

Williams, Raymond. (2018). *La política del modernismo*. Buenos Aires: Godot.

Desigualdades digitales en la Universidad: los estudiantes de Comunicación (UBA) y las clases virtuales durante la pandemia por COVID-19

Victoria Matozo

Introducción

En el contexto actual de pandemia, la virtualización ha sido la forma en que la educación se ha adaptado a las medidas de aislamiento, restricciones de circulación y demás disposiciones que impidieron la presencialidad en instituciones educativas. Desde marzo de 2020 hasta el comienzo del 2022 las instituciones universitarias brindan sus clases en modalidad virtual de emergencia o modalidades híbridas, ya que la apertura hacia la presencialidad a mediados del 2021 ha sido solo para la educación obligatoria (jardín de infantes, preescolar, primario y secundario).

Este artículo analiza el impacto de la virtualización de las clases en la cursada de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social [CCS] de primer y segundo año durante el 2021, considerando que estos alumnos cursaron la mayor parte o toda su carrera (exceptuando el Ciclo Común Básico) de forma *online*. Dicho

análisis se realiza a partir de las desigualdades sociales y digitales de los mismos, por lo que las variables de clase social y acceso a tecnologías digitales en el hogar serán centrales en este trabajo. La pregunta que este trabajo intenta responder es, ¿cómo se insertan los estudiantes a la nueva cursada virtual a partir de su origen de clase y sus desigualdades educativas de origen?

Desigualdad social, digital y de oportunidades educativas frente a la virtualización en Fsoc

Dada la novedad de la virtualización forzada en la educación universitaria, este trabajo describe y analiza la situación de estudiantes de los primeros años de la carrera CCS (UBA) a partir de entrevistas en profundidad realizadas entre abril y septiembre del 2021.

Los casos analizados fueron escogidos a partir de un muestreo intencional, atendiendo a que sean estudiantes de primer o segundo año de la carrera y que hayan cursado toda la carrera (o la mayor parte de la misma) de forma virtual.

Las entrevistas relevaron por un lado la tecnobiografía del estudiante, focalizando en los accesos a tecnologías digitales [TD] y su recorrido educativo, y por otro lado su experiencia universitaria durante la pandemia a través del cursado virtual. En total se realizaron diez entrevistas a ocho mujeres y dos varones, replicando la mayoría femenina en los ingresos a la carrera en el 2021.[1] Si bien el muestreo no se realizó por clase social, siete de los casos corresponden a estudiantes provenientes de la clase de servicios. Asimismo, las estadísticas sobre los niveles educativos del hogar en ingresantes a la UBA del 2016 afirman que la mayoría de las madres (34,04 %) y

[1] Los ingresantes al Ciclo Común Básico [CBC] de la carrera en el año 2021 fueron 635 (62,8 %) mujeres y 376 (37,2 %) varones. Fuente: Oficina de Acceso a la Información UBA.13/5/2021 Expediente: EX-2021-02325854- -UBA-DME#REC

padres (25,44 %) poseen nivel universitario o superior completo, confirmando una mayoría del estudiantado con alto capital educativo.[2]

Frente a la creencia de cierta homogeneidad en el estudiantado, este trabajo revela la heterogeneidad de estudiantes y las barreras que los más desventajados deben superar para estar a la par de sus compañeros.

En este contexto, el análisis utiliza diferentes variables para dar cuenta de la situación de los estudiantes en relación a la desigualdad social, digital y educativa individual y grupal, a fin de definir y caracterizar grupos emergentes durante el trabajo de campo.

En primer lugar, la forma en que se operacionalizó la desigualdad social en este trabajo, fue a través de la variable clase social. Esta plantea diferentes posiciones dentro de la estructura social ofreciendo desiguales oportunidades y chances de vida (Breen, 2005) a los individuos. Esta variable fue construida a partir de la clasificación EGP (Erikson y Goldthorpe, 1992) colapsada en tres grandes grupos:

- Clase de servicios: jefes, gerentes, profesionales, técnicos superiores, etcétera.

- Clases intermedias: trabajadores de servicios personales y de seguridad, empleados de comercio y de administración, propietarios sin empleados, técnicos de nivel inferior, etcétera.

- Clase trabajadora: trabajadores manuales cualificados y sin cualificar, agrarios, de limpieza, etcétera.

El esquema EGP clasifica a los individuos a partir de la ocupación. Dado que todos los casos analizados dependen económicamente de sus padres, la misma toma el hogar de origen como referencia clasificando las ocupaciones de padre y madre a partir del esquema y clasificando el hogar por dominancia.

[2] Relevado el 2/2/2022 de https://informacionestadistica.rec.uba.ar/graficos_cbc.html

No solo se registraron las ocupaciones parentales para establecer la clase de origen, sino también el nivel educativo de los mismos para identificar la Desigualdad de Oportunidades Educativas [DOE] definida como la diferencia en las probabilidades de acceso y éxito a los diferentes niveles educativos —especialmente los más altos— en función del origen social (Boudón, 1973). La DOE refiere a la relación entre origen de los individuos, abordado por las variables de clase social y nivel educativo de padre (Blau y Duncan, 1967) y madre, y el éxito académico del estudiante medido por el promedio académico y también abordado cualitativamente en este trabajo.

Por último, las desigualdades digitales fueron abordadas a partir de variables surgidas de la operacionalización de la primera brecha digital de acceso (Camacho, 2005): acceso y disponibilidad de computadora, celular e internet. El tener dichas tecnologías y poder acceder a las clases virtuales es un primer indicador de desigualdad con relación a la virtualización de la cursada, seguido de la capacidad de utilizar el sistema y los recursos que sean requeridos, los cuales corresponden a la segunda brecha digital de uso (Di Maggio et al., 2001; 2004) y habilidades (Van Deursen, Helsper y Eynon, 2016; Helsper, 2016). Esta segunda brecha también puede constituirse como una barrera para estudiantes que acostumbrados a la cursada presencial deben aprender a utilizar aplicaciones, seguir clases en video y readaptar sus producciones al nuevo formato virtual.

Si bien las brechas digitales nombradas caen en binarismos (saber usar / no saber usar, tener / no tener), los estudios sobre la tercera brecha digital orientada en los objetivos individuales de los estudiantes con la tecnología supera dichas dicotomías y abre el estudio de la desigualdad digital hacia las motivaciones personales de los sujetos.

En este trabajo, sin embargo, la indagación sobre esta tercera brecha digital cae sobre el mismo objetivo: el éxito académico. Es teniendo esta meta como norte, que las entrevistas realizadas se focalizan en los puntos positivos y negativos de la experiencia en el cursado

virtual. Será en los cruces entre las barreras y las oportunidades de la virtualidad, por un lado, y las clases sociales junto con las brechas digitales, por el otro, que emergen las desigualdades.

De la clase social al acceso a tecnologías digitales

El primer obstáculo para acceder a la educación virtual universitaria corresponde al acceso a tecnologías digitales que permitan conectarse a las clases virtuales, acceder al material y cumplir con la entrega de trabajos y evaluaciones. Este acceso está íntimamente relacionado con la variable clase social. Es la desigualdad social, operacionalizada en la clase, la que a partir del capital económico determina muchas veces el acceso a tecnología y está detrás de la primera brecha digital. Esto no significa que no existan estrategias de acceso que no sean la compra de equipos, pero sí restringe las posibilidades de posesión de tecnología a partir de las posibilidades económicas.

En cuanto a las computadoras, todos los estudiantes entrevistados de clase de servicios afirman poseer dicha TD mientras la mayoría proveniente de clases trabajadora e intermedia no posee computadora en su hogar. Asimismo, la provisión de internet para cursar proviene en todos los casos de la clase de servicios de wifi en el hogar, mientras que en la mayor parte de los estudiantes de clase trabajadora proviene exclusivamente de redes 3g o 4g en el celular.

Por otro lado, las clases sociales (clasificadas por ocupación) se encuentran positivamente relacionadas al nivel educativo de los padres conformando la DOE. Mientras que la mayoría de padres y madres de clase de servicios poseen un nivel educativo universitario completo, las clases trabajadores provienen de hogares con un nivel educativo de primario o secundario incompleto.

Estos resultados, por un lado, evidencian la relación entre la desigualdad social operacionalizada a partir de la clase social y las desigualdades digitales en relación al acceso a la tecnología, y en segundo lugar describen al alumnado de CCS de la UBA mayoritariamente

proveniente de la clase de servicios. Este segundo punto es retomado indirectamente a lo largo de las entrevistas por estudiantes de clase trabajadora en relación al acceso y los conocimientos tecnológicos, como elementos naturalizados por la facultad y los profesores en el rol de estudiante.

> El año pasado yo hice todo desde el celular, todo, cursar, los exámenes incluso, leer [...] en realidad cuando te dan las actividades para hacer, como que se entienden que es por computadora, pero yo lo tenía que hacer por el celular porque no me quedaba otra. (Zaynab, 20 años, clase trabajadora, comunicación personal, 7/06/2021)

Esta suposición de que en un currículum oculto está sobreentendido que las actividades deben realizarse por computadora, se hace manifiesto en el caso de algunos exámenes. "Para rendir el final integrador de Comunicación 1 tuve que pedir la *notebook* que me la presten porque la especificación decía que solamente se podía rendir con *tablet* o computadora" (Guillermo, 30 años, clase trabajadora, comunicación personal, 14/07/2021).

El primer obstáculo se da de forma explícita o implícita, no alcanza con tener un celular, sino que el acceso a una computadora es necesario. Este aspecto ha sido central en la tecnobiografía de los entrevistados, y todos marcan el inicio de las clases virtuales como un período durante el cual tuvieron que actualizarse o realizar cambios para adaptarse al nuevo formato. Para los estudiantes de clase de servicio la principal actualización se dio en la compra de una computadora personal con el objetivo principal de uso académico. "Para arrancar bien la universidad, para tener una buena computadora, más que nada porque iba a ser todo virtual, me compré una *notebook*" (Margarita, 19 años, clase de servicios, comunicación personal, 4/06/2021). "Tengo una Lenovo que me la regalaron por la pandemia, tenía una vieja que estaba andando mal. Cuando empezó la cursada virtual y todo, compartía con mi hermana la de ella, pero chocábamos bastante los horarios" (Ignacio, 24 años, clase de servicios, comunicación personal, 16/05/2021). "La otra ya no

me funcionaba. No podía cursar porque se me apagaba, no tenía espacio para nada. Y, por ejemplo, cursando Taller de Expresión 2 necesito descargarme programas de edición. Era una herramienta que realmente necesitaba" (Carla, 20 años, clase de servicios, comunicación personal, 14/05/2021).

Los problemas más frecuentes, nombrados como motivos de compra, son la imposibilidad de seguir compartiendo dispositivos con otros miembros de la familia y la necesidad de mejores equipos para tareas requeridas por la facultad como instalar programas (por lo que necesitan más espacio de memoria) o no perder clases por problemas de conexión (lo que los obligaría a utilizar dispositivos con mayor rapidez de respuesta) entre otros. Algunos estudiantes también realizaron actualizaciones en relación a otras tecnologías digitales para cursar con el fin de agregar comodidad a la virtualidad.

> No leo en PDF. [...] Cuando tenía este problema que no podía imprimir los textos porque no se podía salir de casa, mi papá me mandó su impresora (desde Bariloche) porque tenía una que mandó a arreglar y me mando la que funcionaba y listo. Tengo una impresora que uso exclusivamente yo para imprimir las cosas de la facultad. Es un gasto que prefiero hacer a leer en PDF. (Mariana, 20 años, clase de servicio, comunicación personal, 20/07/2021)

Finalmente, quienes no poseían computadoras llevaron a cabo otras estrategias para acceder a ellas por fuera de la compra como computadoras prestadas por tiempo determinado (durante parciales, por ejemplo) o indeterminado. "La compu es de un amigo de mi prima, que no sé si se la prestó o la compró, no tengo idea, no me quedó muy claro. Pero no es mía ni es nueva, es viejita" (Zaynab, 20 años, clase trabajadora, comunicación personal, 7/06/2021).

La necesidad de actualizarse emergió también en los casos en donde no se dio el recambio de dispositivos o la compra de dispositivos nuevos, como una necesidad actual imposibilitada por motivos económicos.

> Ahora no [tengo computadora]. La verdad que tuve hace años atrás. Me la habían regalado y en ese tiempo yo hacia el CBC, no la necesitaba y la vendí para seguir estudiando. Para pagar el pasaje, las fotocopias y eso. Y ahora me arrepiento porque ahora la necesito. (Guillermo, 30 años, clase trabajadora, comunicación personal, 14/07/2021)

Estas diferencias en el acceso a TD tendrán consecuencias en la forma en que los estudiantes cursen y también en el éxito académico.

Condición de cursada y éxito académico

Los medios de acceso a la cursada virtual constituyen un primer obstáculo a superar para los estudiantes que quieren estudiar CCS en el 2021. Como ya se dijo, la posesión de computadora es un requisito central para dichos estudiantes en tiempos de virtualización académica a pesar de que muchos de ellos cursan mediante sus teléfonos celulares. En primer lugar y en relación con la percepción de desigualdad digital en relación la primera brecha digital de acceso, la mayoría de estudiantes de clase de servicios afirman que todos tienen lo mismo en relación al acceso a TD. "Estamos todos en la misma" (Carla, 20 años, clase de servicios, comunicación personal, 14/05/2021).

> Con la gente con la que me relacioné mi condición es bastante parecida a la mayoría. Todos suelen tener una computadora que, si no es suya, tienen mucho acceso a ella, digamos en tiempo a usarla. Y teléfono tiene todo el mundo con quien yo me haya juntado. Tengo una sola compañera amiga que, por ejemplo, hace todo con el celular, no tiene computadora disponible, es el único caso. En ese sentido sí me siento en superioridad de condiciones porque la computadora es un cambio importante más que nada para estudiar. (María, 20 años, clase de servicios, comunicación personal, 30/04/2021)

La superioridad de condiciones que comenta la entrevistada refleja su posición con relación a la desigualdad digital de acceso respecto de su

compañera, el primer obstáculo evidenciado en el apartado anterior. Asimismo, el caso de su compañera es percibida como caso único dentro del contexto de Fsoc, subrayando la homogeneidad de la facultad y los compañeros en cuestión de accesos y disponibilidad de tecnología. Por otro lado, entre los estudiantes de clase trabajadora, las desigualdades sociales y digitales se hicieron evidentes en la virtualización.

> En esta etapa fue muy notoria la diferencia que hay entre unos y otros, la diferencia socioeconómica. Yo me daba cuenta que no tenía ni computadora para la cursada. Y pasé, nomás que fue difícil. No era difícil aprenderse los conceptos, era difícil estar en la clase, tener la computadora libre, encontrar un bache de silencio, eso era difícil, no eran difíciles los temas. A mí me costó muchísimo ver que capaz el profesor decía "bueno vean este video o busquen esta aplicación, este programa" y yo no lo iba podía instalar. No iba a aguantar la computadora, o en ese momento tenía la computadora rota o el internet no me funcionaba bien. (Zaynab, 20 años, clase trabajadora, comunicación personal, 7/06/2021)

El entorno de cursado (lugar, forma, condiciones, etcétera) emerge también como otra variable en donde se acumulan ventajas o desventajas para los estudiantes con relación al éxito académico. Los hallazgos del trabajo de campo realizado demuestran que la modalidad de cursado está relacionada con la clase social de los individuos. Mientras que los estudiantes de clase de servicios cursan mayormente en sus habitaciones individuales, privados de interrupciones y ruidos ajenos, los estudiantes de clase trabajadora lo hacen en el comedor, la cocina o incluso el lugar de trabajo, que constituyen ambientes ruidosos en donde están expuestos a múltiples interrupciones por parte de su familia. Asimismo, estos últimos escuchan las clases mientras realizan otras actividades como cuidar a hermanos, hacer tareas del hogar o trabajar.

> Sigo cursando por el celular, las clases las escucho todas por el celular, y anoto en el celular. La compu la uso cuando tengo que hacer un parcial o un trabajo. [...] Cuando voy a trabajar a la mañana y

> tengo clase, pongo la clase en el celular y mientras sigo [trabajando] armando los juguetes. (Zaynab, 20 años, clase trabajadora, comunicación personal, 7/06/2021)

Las desigualdades en el acceso y en las condiciones de cursado dado por el contexto social en algunos estudiantes de clase trabajadora se profundizan al sumarle las dificultades en el uso y habilidades con tecnologías digitales. Esta segunda brecha digital emerge durante la entrega de trabajos, en la interacción de los estudiantes con los programas y aplicaciones específicas para realizar cursada y tareas. Los mismos no son explicados por los docentes ya que existe la creencia que los conocimientos digitales están incorporados en el alumnado en etapas previas a la Universidad, y sobre una cierta *base* (conformada mínimamente por el paquete Office de Microsoft y el fluido manejo de búsqueda y navegación en internet principalmente) los docentes suman nuevos programas o contenidos. Por un lado, esta *base* no es explícita por la facultad ni por los docentes, sino que forma parte del currículum oculto de la misma. Y por otro, dicha base no es igual para todos los estudiantes. Mientras que en las entrevistas hubo estudiantes que aprendieron a programar en su escuela secundaria o que trabajan de *Community Managers* estando en contacto continuo con tecnologías digitales, hubo casos en donde no tuvieron jamás asignaturas como Computación o Informática, o no saben utilizar Word y Excel. Es en ese rango heterogéneo, que se relaciona en las entrevistas realizadas con la clase social de los estudiantes, donde la segunda brecha digital de usos y habilidades establece desigualdades en la Universidad a la hora de realizar tareas concretas. "Tengo y tenía los conocimientos necesarios sobre la computadora, bajar Zoom y las aplicaciones en eso no tuve problema" (María, 20 años, clase de servicios, comunicación personal, 30/04/2021).

> Un parcial que yo nunca había rendido por el campus, lo tenía que entregar y un compañero me había prestado para el día del parcial la *notebook*. En ese tiempo yo trabajaba, lo llevé, preparé todo el parcial y no lo podía entregar porque yo no estaba acostumbrado. Me bloqueé,

> me puse nervioso. No encontraba esa pestaña de subir mi parcial, esa carpeta. Se cambió todo. Tanto me acostumbré a sentarme en un aula, que en el parcial hago todo y entrego. Me cambió todo. No lo entregué. [...] Es una gran dificultad para mí no contar con herramientas y no tener conocimientos de cosas básicas de tecnología. (Guillermo, 30 años, clase trabajadora, comunicación personal, 14/07/2021)

> Ya me ha cagado a pedos la profesora de prácticos de Taller de Expresión, viste que tenés que hacer escrituras. [...] No tiene tanta empatía con eso porque me contesta medio mal y entonces... es bastante remarla. Sí entiendo que eso soy yo igual, no es ella... podría contestarme de mejor forma... (Denisse, 19 años, clases intermedias, comunicación personal, 3/05/2021)

Finalmente, la desigualdad de acceso (primera brecha digital), las condiciones de cursado, la desigualdad en el uso y habilidades digitales (segunda brecha digital) impactan en la tercera brecha digital correspondiente a objetivos propios de los individuos, en este caso el éxito académico, y finalmente en la DOE. En otras palabras, los obstáculos de acceso, condiciones y saberes impiden cumplir los objetivos de los estudiantes en relación a la universidad.

Conclusiones

Los testimonios recabados en este trabajo resaltan las condiciones de desigualdad digital presentes en el estudiantado de CCS de la UBA y su relación con la DOE. En primer lugar, se evidencia una mayoría de estudiantes pertenecientes a las clases de servicios que fortalece la creencia en el alumnado y el profesorado de que un estudiante típico de la carrera posee el capital económico, cultural y educativo propio de esta clase. Es así que los trabajos y evaluaciones están pensados para ser realizados en computadoras y con procesadores de texto, asumiendo que esos serían dispositivos y conocimientos básicos que cualquier estudiante posee.

En segundo lugar, emergieron desigualdades a partir de la primera y la segunda brecha digital. Las mismas se apoyan en las desigualdades de clase, evidenciando la relación de la falta de acceso a tecnología con el capital económico y el desconocimiento de aplicaciones o las pocas habilidades con tecnología al DOE del estudiante. Asimismo, una tercera variable, las condiciones de cursado, se suma a dichas brechas digitales condensando los obstáculos de los aspectos contextuales en el momento de conexión a las clases virtuales (el lugar, los sonidos, el realizar otras actividades, etcétera)

Finalmente, los estudiantes reconocen que dichas barreras influyen en la Desigualdad de Oportunidades Educativas [DOE], y es durante la etapa de cursado virtual que inciden en el éxito académico favoreciendo a quienes tienen mayor acceso, habilidades y mejores entornos de cursada *online*.

Si bien la educación virtual podría ser un medio para alcanzar una mayor democratización de la educación universitaria, ya que permite el cursado a distancia, la reproducción sin costo del material de estudio, y la repetición de clases en video (entre otros aspectos considerados positivos por los estudiantes), la forma en la cual se implementa no contribuye a la inclusión de los estudiantes social y digitalmente más desprivilegiados. Si no se replantea la supuesta homogeneidad del alumnado y el currículum oculto en torno a los saberes digitales, siempre quedarán estudiantes excluidos e incomunicados en lo virtual.

Bibliografía

Blau, Peter y Duncan, Otis. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.

Boudon, Raymond. (1973). Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.

Breen, Richard. (2005). Foundations of a neo-Weberian class analysis. En Erik Olin Wright (ed.), *Approaches to Class Analysis* (pp. 31-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Camacho, Kelmy. (2005). La Brecha digital. En Alain Ambrosi; Valérie Peugeot y Daniel Pimienta (coords.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información* (pp. 61-71). Paris: C & F Éditions.

DiMaggio, Paul y Hargittai, Eszter. (2001). From the "Digital Divide" to "Digital Inequality": Studying internet Use as Penetration Increases. *Working Papers, 47*. Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Arts and Cultural Policy Studies.

DiMaggio, Paul; Hargittai, Eszter; Celeste, Coral y Shafer, Steven. (2004). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. En Kathryn Neckerman (ed.). *Social Inequality* (pp. 355-400). New York: Russell Sage Foundation.

Erikson, Richard y Goldthorpe, John H. (1992). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. USA: Oxford University Press.

Helsper, Ellen. (2016). Inequalities in digital literacy: definitions, measurements, explanations and policy implications. *Pesquisasobre o uso das tecnologias de informação e comunicaçãonosdomíciliosbrasileiros: TIC domicílios 2015 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households*: ICT households 2015 (pp. 175-185). Comitê Gestor da internet no Brasil, São Paulo, Brasil,

Van Deursen, Alexander J. A. M., Helsper, Ellen. y Eynon, Rebecca. (2016). Development and validation of the internet Skills Scale [ISS]. *Information, Communication & Society, 19*, 804–823. https://doi:10.1080/1369118X.2015.1078834

Las tecnologías digitales en la escritura de la tesis de posgrado

Gloria Álvarez Cadavid y Guadalupe Álvarez

Introducción

La investigación en el posgrado, así como la escritura y comunicación de los procesos investigativos, representan áreas fundamentales en el desarrollo académico y científico en las instituciones universitarias. Sin embargo, la escasa finalización de las carreras de posgrado es una problemática que se debe enfrentar con diferentes estrategias. Dicho aspecto también conocido en inglés como *All But Dissertation* ("todo menos la tesis", en español), ha sido caracterizado por diversos estudios como multifactorial. Entre estos se encuentran la falta de formación inicial en investigación y en escritura, los problemas para gestionar el tiempo de estudio, la falta de estrategias para la apropiación conceptual. Así, la escritura académica se convierte en uno de los factores que obstaculizan la completación de los trabajos parciales o finales de los programas.

En función de ello, se vienen desplegando diferentes intervenciones orientadas al acompañamiento en la elaboración de los trabajos finales de las carreras, generalmente identificados como tesis

de posgrado. En este sentido, la bibliografía muestra investigaciones sobre la supervisión de los directores, seminarios y talleres a cargo de docentes expertos y también grupos de escritura. En los últimos años surgen, además, estudios en torno al papel de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC] en la investigación de posgrado (Álvarez y Difabio, 2017, 2019; Gouseti, 2017) y en la escritura en la investigación (Lupton et al., 2018; Guerin et al., 2019). Por el momento, no predominan estudios que, desde la mirada de los propios estudiantes de posgrado, aborden los usos de TIC en la producción de la tesis de posgrado. Por ello, este artículo ha buscado responder, desde el punto de vista de tesistas de posgrado, qué tecnologías y medios digitales han intervenido y de qué manera en la elaboración del trabajo final de posgrado.

El vínculo entre investigación y escritura es indisoluble; por un lado, escribir es indispensable para el investigador porque, como indicamos antes, esta acción le permite, no solamente materializar su trabajo y registrar el conocimiento que ha sido previamente producido, sino también intervenir en la misma producción de ese conocimiento (Hakkarainen et al., 2004). Por otro lado, la escritura habilita a los investigadores en formación a respaldar académicamente todo el ejercicio investigativo. En este sentido, al textualizar un proceso investigativo, se generan intercambios entre interlocutores que establecen redes de influencias y también acercamientos, lo que va construyendo nuestra identidad social como profesionales, investigadores y autores (Carlino, 2013).

De igual forma, entendemos que la escritura en el posgrado habilita la expresión del pensamiento desde el saber y la reflexión (Cassany, 1999) que logra un sujeto que atraviesa por diversas etapas de crecimiento y de formación intelectual. Se trata, entonces, de un proceso cognitivo e intelectual que busca textualizar los conceptos o teorías que se apropian en relación con un saber (curso, propuesta académica), un procedimiento (metodología, estrategia, didáctica...), una experiencia con el conocimiento (investigación, ponencia). Para ello, la escritura implica subprocesos

de planificación, puesta en texto y revisión (Flower y Hayes, 1996), que posibilitan revisar ideas, reorganizar, reconstruir el pensamiento y el escrito, de manera que la comprensión de lo que se intenta escribir cambia y crece durante el proceso escritural —modelo de "transformar el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992)—, por oposición a una escritura escasamente reflexiva, lineal y acumulativa —modelo de "decir el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992)—, que consiste en volcar sobre un papel lo que "se sabe" sobre un tema.

En cuanto al rol de las TIC, sostenemos que "nunca aplicamos tecnologías para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos" (Burbules y Callister, 2008, p. 21), es decir, adoptamos un enfoque relacional para pensar los usos de las tecnologías. De manera consecuente, estos usos van configurando las acciones que, al ser incorporadas a procesos reflexivos como la elaboración de una tesis durante una investigación, permiten que las TIC sean apropiadas, que comiencen a ser parte de nuestra rutina como productores de conocimiento, como investigadores en formación, como autores (Álvarez et al., 2017).

Planteamos, entonces, un estudio cuyo objetivo fundamental ha sido comprender, desde la perspectiva de estudiantes de una Maestría en Educación, los usos de las tecnologías digitales en el proceso de escritura de la tesis.

Contexto de estudio

El programa en el que se enmarca esta investigación es la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia). Se inició en el 2009 y tiene unas características particulares en su apuesta formativa. Primero, tiene como propósito la formación investigativa en el ámbito educativo, por ello busca garantizar no solo la apropiación y profundización de conocimientos en un área, sino también el desarrollo de habilidades para la indagación,

análisis, interpretación y argumentaciones orientadas a un ejercicio investigativo riguroso, metódico y sistemático. Segundo, tiene un énfasis transversal en la escritura académica que está explícita como propósito en todos los cursos del programa. Tercero, promueve un uso reflexivo de las TIC, lo cual apunta a una incorporación de estas no per se sino a propósito de los procesos formativos centrales en investigación y escritura. Finalmente, mantiene una apuesta por el trabajo colaborativo que se materializa con la realización de investigaciones entre pares.

Así, este programa de posgrado no tiene un seminario específico para escritura de la tesis, sino que la escritura es paralela a la formación investigativa y al uso de TIC.

Los elementos anteriores, mediados por un acompañamiento formativo de los directores del trabajo final, han permitido que este programa tenga un porcentaje alto de culminación y graduación que es de aproximadamente el 94 %. Igualmente, el porcentaje de colaboración entre los autores para la elaboración de los trabajos finales o tesis, ronda el 51 %, es decir que más de la mitad de los trabajos presentados se han realizado en parejas o máximo por tres personas.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa exploratoria que se orienta a comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto. De manera específica, esta primera aproximación quiere comprender los usos de TIC en el proceso de escritura de la tesis por parte de los estudiantes.

Se trabajó con una muestra de participantes voluntarios, en particular cinco (5) estudiantes de la Maestría en Educación que finalizaron la carrera, todas mujeres de 30-40 años con diferente formación de grado (Medicina, Educación Física, Religión, Español y Matemáticas) y en ejercicio docente en nivel secundario o superior.

Se realizaron entrevistas en profundidad, con preguntas abiertas sobre los procesos de elaboración del trabajo final, los roles de lectores y escritores, así como los usos de TIC en escritura. Dado que las entrevistas fueron recogidas una vez terminado el proceso del trabajo final, se pudo observar una contextualización de los distintos momentos y semestres del proceso académico.

El procedimiento de análisis de datos se puede resumir como sigue:

1. Lectura de cada investigador de las entrevistas completas y primera categorización mediante la codificación de cada fragmento. Así se identificaron las primeras opciones categoriales teóricas y emergentes. A partir de aquí, cada investigador elaboró una codificación descriptiva y analítica.

2. Lectura comparativa de la codificación inicial que realizó cada investigador, en donde se identificaron superposiciones, diferencias y coincidencias. Luego se establecieron acuerdos sobre las categorías definitivas. Todo este trabajo se hizo con el uso del software Nvivo (versión 12).

3. Finalmente, discusión y análisis total por ambas investigadoras a fin de ajustar definiciones, identificar líneas de análisis y propiedades de las categorías.

Resultados

De la lectura y la codificación inicial se desprendieron los cuatro códigos definidos en la Tabla 1, que se vincularon con un total de 133 citas.

Tabla 1. Caracterización de códigos y cantidad de citas por código

Código (nodo)	Caracterización	Cantidad de citas
Recursos digitales y usos	Menciones a: libros, documentos, aplicaciones (gestores), programas de software especializado, otros programas de Office, bases de datos, diccionarios, traductores, herramientas de comunicación.	49
TIC, escritura y formación en la maestría	Referencias a usos de TIC anteriores a la carrera, formaciones sobre escritura y TIC, como capacitaciones concretas en gestores dictadas en los cursos del programa.	40
Articulación digital analógico	Alusión a prácticas en el escenario analógico (físico) y el digital, ya sea de manera separada o combinada. Por ejemplo, procesos en los que se realizan esquemas en papel o artículos en formato digital, o el uso de un corrector automático o la solicitud a un tercero para la corrección del trabajo.	24
Dispositivos electrónicos y escritura	Mención de dispositivos usados en distintas fases de escritura y rutinas que acompañan dichos usos. Por ejemplo: dispositivos para lectura, para escritura, para almacenar información, etcétera.	20

Fuente: elaboración propia.

A continuación, describimos los resultados de dos categorías: dispositivos electrónicos y escritura, y recursos digitales y sus usos. En cada caso incluimos fragmentos de las entrevistas a modo de ejemplo.

Dispositivos electrónicos y escritura

Esta categoría agrupa fragmentos que refieren a los dispositivos usados en distintas fases de la escritura y también a las rutinas que acompañan su uso.

Las entrevistadas señalan el uso de diferentes dispositivos para la producción del trabajo final de las carreras, entre ellos computadora de escritorio, *notebook* (o portátil) y celular. En menor medida hacen referencia a grabadoras de periodistas.

La computadora y la *notebook*, según las tesistas, son centrales para la escritura y a veces son utilizadas de manera combinada.

Para el total de las entrevistadas, el mayor beneficio de la *notebook* es su portabilidad, que les habilita a trabajar en diversos lugares, siempre que se genere un ambiente físico y tecnológico pertinente:

> [...] la última semana que tenía que entregar lo último, el final, había un paseo de familia y yo me fui para San Jerónimo y allá terminé todo el trabajo [...] lo principal es buscar un ambiente y un espacio propicio, tener todo. [...] Yo, por ejemplo, en el escritorio no dejaba nada que me provocara distracción, eso es lo primero. El internet fue vital para mí, dentro del desarrollo del trabajo, todo lo que tenía que ver con Word, con Excel, con Power Point. (Entrevistada 2, comunicación personal, 2017)

Como muestra este testimonio, el entorno físico da cuenta de un espacio y un momento en el que es viable la producción escrita. Por otra parte, el ambiente tecnológico abarca conectividad y acceso a dispositivos, aplicaciones y otros recursos digitales necesarios para la producción textual. Entre los componentes de este escenario, las entrevistadas refirieron a las memorias externas y "la nube", y destacaron la necesidad de guardar y preservar archivos de materiales bibliográficos o de datos, y de consultarlos al elaborar el trabajo.

Asimismo, en las entrevistas se alude al celular, utilizado en situaciones en que no es posible usar computadora o *notebook*, o se debe cumplir una función para la cual el dispositivo móvil resulta más adecuado. En este sentido, las entrevistadas cuentan que graban las clases de sus profesores, las entrevistas a diversos participantes o informantes de sus investigaciones, y también las devoluciones de sus directores, acciones para las que el celular resulta más práctico.

Aun cuando, como mencionamos, reconocen alcances diversos de los distintos dispositivos y en general eligen la computadora o la

notebook para la escritura en las carreras, todas indican que combinan dispositivos en las actividades de investigación y escritura:

> [...] tomaba la lectura de proyectos, subrayaba, ponía anotaciones en el mismo folleto. Y cogía una grabadora y yo empezaba a decir lo que había entendido, como lo había entendido. Y a partir de escuchar la grabadora empezaba a escribir ya. Ahí fue cuando me empezó a ir mejor. Dejé el cuaderno y cogí solo el documento, grabadora y el computador para empezar a escribir. (Entrevistada 5, comunicación personal, 2017)

Este ejemplo pone en evidencia la manera en que la maestranda recurre a diferentes funcionalidades de los dispositivos para registrar el pensamiento en un tipo de escritura lineal y acumulativa y, desde esta textualización, revisa las ideas y reorganiza el pensamiento y el escrito. En este sentido, las tecnologías digitales estarían permitiendo pasar del modelo de "decir el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992), que lleva a volcar lo que "se sabe" sobre un tema, al de "transformar el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992), que está representado por una escritura más reflexionada y elaborada.

Recursos digitales y usos

Las entrevistadas utilizan indistintamente las denominaciones *herramienta* o *recurso*, sin explicar su conceptualización. Sin embargo, optamos por utilizar *recursos digitales y usos* a esta categoría porque asumimos que, tal como muestra la Tabla 2, las entrevistadas aluden a diferentes programas informáticos y aplicaciones, redes sociales y sitios de contenidos, tanto para la escritura como para la investigación.

Tabla 2. Tipos de recurso digital y recursos digitales empleados en la investigación y en su escritura

Tipos de recurso digitales	Recursos digitales
Programas y aplicaciones para el procesamiento de información (escritura, producción audiovisual)	Programas para la grabación de videos, Power Point, Prezi, Word, Google docs
Programas y aplicaciones para la comunicación y la interacción	Servicio de correo electrónico, WhatsApp, Skype
Redes sociales	Facebook
Buscadores	Yahoo! respuestas, Google Académico
Gestores bibliográficos	Mendeley, Zotero
Programas y aplicaciones para el control del plagio	Turnitín
Bases de datos	Scielo, Redalyc, Dialnet, Ebsco
Sitios de contenido	Diccionario de la RAE

Fuente: elaboración propia.

En relación con los usos de los recursos mencionados en la Tabla 2, los testimonios permiten advertir que, si bien hay hibridación de los procesos implicados en la escritura, también es evidente que gran parte de los momentos y procedimientos asociados a ella se encuentran digitalizados, desde búsquedas académicas hasta revisiones del texto.

Uno de los momentos de mayor exigencia en el uso de tecnologías es la elaboración del estado de la cuestión o lo que se conoce como la revisión de literatura. En esta etapa los estudiantes utilizan bases de datos y uso de gestores que, hasta el ingreso a la carrera, muchos no han usado. Además, destacan la importancia de las carpetas en los dispositivos para organizar información y contenidos.

Las entrevistadas refirieron, asimismo, al uso de aplicaciones para la lectura. En relación con ello, indican estrategias como el subrayado electrónico y la toma de apuntes en los documentos, que son prácticas muy valoradas.

Como ya se ha comunicado previamente (Giraldo, Álvarez y Plazas, 2020), el momento de mayor mediación tecnológica está representado por el abordaje de los datos, en tanto el registro y el análisis exigen la planificación de un trabajo que en ocasiones resulta menos familiar que la misma escritura. Así, las tecnologías digitales suelen mediar todo el proceso investigativo habilitando el relevamiento y registro de los datos, y su posterior textualización:

> Hicimos un blog donde las niñas que eran monitoras iban subiendo sus hallazgos, sus dificultades, todo. Subíamos las clases preparadas en el blog. También hicimos una página en Wix donde también cada una iba pues aportando, teníamos un grupo en Facebook donde citábamos a las reuniones y hacíamos el seguimiento casi siempre a través de Skype, todas nos conectábamos a la misma hora, bueno entonces cuáles son las tareas para mañana, qué temas necesitan que explique, entonces las herramientas se utilizaron pues casi todas. Guardábamos también toda la información en videos, en los celulares. (Entrevistada 1, comunicación personal, 2017)

En cuanto a la textualización, las entrevistadas aluden a distintas aplicaciones, entre ellas Word y Google Docs. La última aplicación se asocia con el trabajo grupal en torno a la tesis que, según adelantamos, en la Maestría se suele producir en grupos de dos o tres. "Utilizábamos Google Docs, compartíamos el documento e íbamos trabajando en línea y también me pareció una herramienta como interesante para trabajar en proceso escritural" (Entrevistada 2, comunicación personal, 2017).

Además, diversos programas y aplicaciones permiten procesar la información vinculada a la investigación: Word, Excel, Power Point y, particularmente, Prezi.

En cuanto a los recursos para la revisión, los estudiantes mencionan consultas en Google, así como diccionarios o la página de la RAE en general.

Los detectores de plagio, herramientas especializadas para la revisión, no han sido muy usadas según los testimonios.

Con respecto a los programas y aplicaciones referidos, de acuerdo con lo declarado, la el uso de bases de datos y otros procesos asociados a la realización de una investigación de posgrados plantea un periodo de adaptación o mejor de apropiación de dichas tecnologías a las rutinas concretas de los estudiantes. Así, inicialmente, el estudiante conoce la herramienta y sus funciones; luego, establece rutinas propias a partir de las cuales estos recursos se pueden incorporar, modificar o definitivamente descartar o crea procesos propios, como muestra la Entrevistada 3:

> Utilicé mucho Google académico. Yo accedí y busqué muchísimo en los buscadores que la Universidad ofrecía. Que yo ya no me acuerdo mucho de los nombres de esas... sí, de las bases de datos, porque fueron por esa época mientras estábamos vinculados con la institución. [...] Pero lo que es que encontré más en Google académico que... Zotero. [...] Yo después cambié Zotero por un fichaje más tradicional. Y más personal porque me lo inventé un poco. (Entrevistada 3, comunicación personal, 2017)

Finalmente, en los testimonios es posible identificar continuidades o pasajes entre la investigación y su escritura. Esta continuidad se advierte, por ejemplo, en el testimonio de la Entrevistada 1, quien alude al relevamiento de datos a través de la grabación audiovisual de participantes y a su posterior análisis:

> Y, se les ponía 5.0 en un periodo para que ellas pues tuvieran como algún estímulo y a las otras se les hacía el proceso entonces, hacíamos la conexión con los papás, las niñas que tenían dificultades y las niñas que eran más avanzadas y, eso también se les ponía en la hoja de vida entonces ellas lo hacían como un estímulo, entonces yo les decía "grábenme el video", pero era porque yo después analizaba ese video para poder sacar las conclusiones en mi trabajo. (Entrevistada 1, 2017)

Conclusiones

> A partir de este estudio buscamos comprender, de acuerdo con el punto de vista de estudiantes de posgrado, los usos de las tecnologías digitales en la elaboración de la tesis. En este trabajo nos centramos, particularmente, en dos de las cuatro categorías conceptuales derivadas de un análisis cualitativo de entrevistas a tesistas de una Maestría en Educación, a saber: dispositivos electrónicos y escritura, y recursos digitales y sus usos.

En relación con los dispositivos electrónicos asociados al proceso escriturario, los hallazgos coinciden con investigaciones previas sobre uso de dispositivos móviles y hábitos de estudio en pregrado y posgrado (Gouseti, 2017; Zambrano y Londoño, 2017), que muestran que el computador portátil o *notebook* es el dispositivo más usado con fines académicos generales. Estas investigaciones, realizadas en un marco contextual similar al de este estudio, confirman el predominio de la portátil en la escritura académica. De todos modos, en nuestro trabajo, junto con la *notebook* o portátil, algunas tesistas declaran utilizar la computadora de escritorio, que resulta en ocasiones más cómoda. Además, el celular representa un dispositivo importante cuando no se puede recurrir a la *notebook* o resulta práctico para algunas funciones (por ejemplo, la grabación).

En relación con los dispositivos electrónicos y la escritura, las TIC parecerían contribuir con el pasaje de un modelo de "decir el conocimiento" a uno de "transformar el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992), lo que implica que los estudiantes, mediante distintos dispositivos electrónicos y recursos digitales, estarían logrando elaborar un escrito adecuado a partir de lo que inicialmente vuelcan en un papel, en una grabación o un archivo digital sobre un tema. En relación con esto, los usos de las tecnologías digitales parecerían confirmar que la escritura, además de materializar el trabajo (lecturas, conceptos, datos), favorece la producción de conocimiento (Hakkarainen et al., 2004).

Consideramos que estos resultados contribuyen con la reflexión sobre el empleo de TIC en procesos de escritura de la tesis de posgrado. Además, pensamos que un enfoque cualitativo con descripciones extensas de procedimientos permite entender de forma detallada y clara lo que no permiten ver algunos estudios por encuesta sobre uso de recursos y dispositivos. Sin embargo, en futuras investigaciones es necesario ampliar y diversificar la muestra, así como explorar otros aspectos relevantes del uso de TIC en procesos de escritura en la investigación.

Bibliografía

Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2017). Alfabetización Académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 4* (8), 97-120. http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066

Álvarez, Guadalupe y Difabio de Anglat, Hilda. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y foros. *Revista Panorama, 13* (25), 88-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151036

Burbules, Nicholas y Callister, Thomas. (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica Editorial.

Carlino, Paula. (2013). Presentación del libro ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 5* (11), 457-460.

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.

Contreras-Colmenares, Adrián y Jiménez-Villamarín, Imelda. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. *Revista Perspectivas*, 5 (2), 54-71.

Cuetara, John y LeCapitaine, John. (2015). *La escritura de la tesis y el ambiente doctoral*. *CULCyT*, (2).

Flower, Linda, y Hayes, John. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (pp. 73-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Giraldo Ramírez, María Elena, Álvarez Cadavid, Gloria y Navarro Plazas, Clemencia del Pilar. (2020). Usos de TIC y *software* especializado en la investigación cualitativa. Un panorama. *Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, *34* (84), 33. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.84.58153

Gouseti, Anastasia. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review, 69* (15), 638-654. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492

Guerin, Cally; Aitchison, Claire y Carter, Susan (2019). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education, 25* (2), 238-254. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138

Hakkarainen, Kai; Palonen, Tuire; Paavola, Sami; Lehtinen, Erno. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

Lupton, Deborah; Mewburn, Inger y Thomson, Pat. (2018). *The Digital Academic. Critical Perspectives on Digital Technologies in Higher Education*. Oxon: Routledge.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, *58*, 43-64. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf

Zambrano, Juan y Londoño, Gloria del Pilar. (2017). Estudio de hábitos y dispositivos móviles. *Actas DULEAR*, 17, 10210-10213.

Sobre las autoras y los autores

Guadalupe Álvarez. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] e investigadora-docente (adjunta) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctora en Letras (Universidad Nacional de Cuyo). Formaciones postdoctorales en educación, lectura, escritura y tecnologías digitales financiada por la Fundación Alexander von Humboldt, la Comisión Fulbright, la Fundación Carolina y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. Principales líneas de investigación: enseñanza de lectura y escritura mediada por tecnologías digitales, literacidad académica, procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales. galvarez@campus.ungs.edu.ar

Gloria Álvarez Cadavid. Profesora e investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana [UPB] desde 1998. Miembro del grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales [EAV], de la Escuela de Educación y Pedagogía de esta universidad. Doctora en Educación de la Universidad de Salamanca (España). Magister en Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Educación de la Universidad Nacional Estudios a Distancia [UNED] de Madrid (España). Principales líneas de investigación: apropiación de TIC en el contexto educativo, ambientes de aprendizaje mediados por TIC, contenidos educativos

digitales y prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías digitales. gloriaalvarezcadavid@gmail.com

Fernando Andonegui. Licenciado en Sociología (UBA). Miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Programa de estudios sobre la Sociedad de la Información (IIGG-UBA). Forma parte de la RIAT y de la red multidisciplinaria Nueva Educación. Ha publicado capítulos de libro y participado en eventos académicos en temáticas relacionadas a la apropiación de tecnologías y tecnologías aplicadas al contexto educativo. Se ha desempeñado en varios cargos del sector público y privado relacionados con tecnologías digitales. fernandonegui@gmail.com

Manuel Area-Moreira. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y Doctor en Pedagogía por la Universidad de La Laguna. Es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y docente en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, Islas Canarias (España). Se desempeña como investigador Principal del grupo de investigación Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (EDULLAB).

Roxana Cabello. Socióloga y Doctora en Comunicación. Directora e investigadora del Programa Usos de Medios Interactivos [UMI] del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Investiga sobre problemas vinculados con los usos sociales de las tecnologías en diferentes contextos y sus implicancias. Directora de la publicación Technos Magazine Digital. Ha publicado varios libros como resultado de sus estudios. Entre los más recientes se encuentran *20 minutos en el futuro* (2018), como autora, y *Educación en el entorno tecnocultural* (2021), como coordinadora. rcabello@campus.ungs.edu.ar

Roberto Canales Reyes. Profesor titular de la Universidad de Los Lagos en Chile. Doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Informática Educativa por la Universidad de la Frontera. Diplomado en Derechos Humanos. Coordinador del GT-CLACSO *Apropiación de Tecnologías digitales e interseccionalidades.* Línea de investigación Competencias Digitales Docentes. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas de corriente principal. rcanales@ulagos.cl

Delia Crovi Druetta. Comunicóloga y latinoamericanista. Licenciada en Periodismo y Ciencias de la Información en Universidad Católica, Argentina. Maestra en Comunicación y doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (1979-2018). Investigadora Nacional Nivel 3, Sistema Nacional de Investigadores, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT (1995-2018). Presidenta de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación de 2014 a 2018. Autora de más de una docena de libros sobre temas de educomunicación, telecomunicaciones, digitalización y cultura digital. Ha coordinado doce obras colectivas y ha publicado numerosos capítulos en libros y memorias, así como artículos en revistas especializadas. Entre sus obras más recientes destacan: *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes,* como autora (2016); *Tejiendo nuestra historia. Investigación de la comunicación en América Latina*, como coordinadora junto a Raúl Trejo (2020); *La apropiación digital. Una transformación de las prácticas culturales*, como autora (2020). Ciudad de México: Tintable. crovidelia@gmail.com

Belen Fernandez Massara. Licenciada y profesora en Comunicación Social (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Doctora en Comunicación (Universidad Nacional de La Plata). Diplomada Superior en Estudios sobre Jóvenes, Medios

y Política en América Latina, Centro REDES asociado a CONICET-UNLP. Profesora adjunta del Departamento de Comunicación Social y Periodismo FACSO-UNICEN. Sus líneas de investigación comprenden las tecnologías digitales interactivas, la educación y la producción en el campo de la comunicación / cultura. NACT Producciones e Investigaciones Comunicacionales y Sociales de la Ciudad Intermedia PROINCOMSCI (FACSO-UNICEN) y GT-CLACSO, Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. Entre las últimas publicaciones se consignan: "Continuidad pedagógica y apropiación de TIC en tiempos del ASPO", capítulo de libro, (2021). "De las mediaciones a las ¿massmediaciones? ¿transmediaciones? ¿O el retorno a las mediaciones?", participando como coautora (2021), en el 2.o Congreso Argentino de Antropología Social de la Universidad Nacional de La Plata. En el año 2020 publicó como coautora el artículo "Prácticas de lectura y escritura. Estrategias de intervención didáctica", y, como autora, "La ciudadanía cultural: una propuesta teórico-metodológica" y "Apropiación de tecnologías y ciudadanías en territorio" en diferentes publicaciones académicas. miacaiara@yahoo.com.ar

Susana Finquelievich. Arquitecta, posgrado en Planificación Urbana y Regional por la Universidad Tecnológica de Pomerania Occidental de Sczczecin, Polonia, máster en Urbanismo por la Université Paris VIII, doctora en Sociología Urbana por la École des Hautes Études en Sciences Sociales, París. Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas [CONICET]. Codirectora del Programa de Investigaciones sobre la Sociedad de la Información, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires [UBA]. Directora del equipo de investigación I-Polis http://i-polis.com.ar/. Docente en la Maestría de Comunicación Digital de la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, Colombia, en el Instituto Ortega y Gasset, Madrid, en el Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA y en la Maestría de Derecho Informático de la UBA. Trabaja actualmente sobre

los impactos tecnológicos y sociales de la Industria 4.0 y la plataformización de la sociedad. Autora y coautora de un centenar de artículos y de veinte libros sobre Sociedades del Conocimiento, entre ellos *I-Polis. Ciudades en la era de internet*, *Knowledge Societies Policy Handbook*, *IFAP UNESCO / UNU*, *TIC e innovación productiva. Políticas públicas para el desarrollo local: presente y futuros posibles* y *El futuro ya no es lo que era*. sfinquel@gmail.com

Romina Paola Gala. Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y Profesora de Artes Visuales graduada de la Escuela de Bellas Artes "Carlos Morel". Posee un diploma superior en Educación, Imágenes y Medios expedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Maestranda en Industrias Culturales: Políticas y Gestión, por la Universidad Nacional de Quilmes y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Programa de Investigaciones sobre Sociedad de la Información del Instituto Gino Germani (FSOC-UBA). En el marco de su investigación de tesis, aborda la producción cultural de videojuegos con perspectiva artística, política o social en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Participa también de proyectos de investigación relacionados a la apropiación y creación de tecnologías digitales, el emprendedorismo digital en las industrias culturales y creativas, el activismo por los derechos digitales, entre otros. romina.p.gala@gmail.com

Martín Ariel Gendler. Licenciado y profesor en Sociología (UBA), diplomado superior en Gobernanza de Internet (UFRGS), doctor en Ciencias Sociales (UBA). Becario posdoctoral del CONICET. Miembro del Equipo Sociedad, internet y Cultura del Programa de estudios sobre la Sociedad de la Información (IIGG-UBA). Forma parte de la RIAT y del GT-CLACSO Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. Ha publicado numerosos capítulos de libro y artículos en revistas académicas

respecto de la Neutralidad de la Red, las regulaciones digitales y la gubernamentalidad algorítmica. martin.gendler@gmail.com

Silvia Lago Martínez. Es socióloga, con estudios de postgrado en Políticas y Gestión de Ciencia y Tecnología (UBA. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Instituto Gino Germani (UBA). Codirige el Programa de investigaciones sobre la Sociedad de la Información y dirige el equipo de investigación Sociedad, Internet y Cultura. Investiga sobre cultura digital e innovación en las industrias creativas, brecha digital y políticas públicas para la inclusión digital, tecnologías digitales y educación y ciudadanía digital, temáticas sobre las que ha publicado numerosos libros, capítulos de libro y artículos científicos. Forma parte de la RIAT y del GT-CLACSO Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. Coordina el GT1 Ciencia, Innovación y tecnologías digitales de la Asociación Latinoamericana de Sociología [ALAS]. slagomartinez@gmail.com

Victoria Matozo. Doctora en Ciencias Sociales (UBA), licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación Social (UBA), también diplomada en Metodología para el Análisis de las Desigualdades sociales (UAB). Se desempeña como docente en el nivel superior y becaria posdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA), en el marco del Grupo de Investigaciones sobre Desigualdad y Movilidad Social. Sus investigaciones se centran en las desigualdades sociales y digitales dentro del campo educativo, específicamente en la apropiación de tecnologías digitales. Desde los planes 1:1 como Conectar Igualdad hasta la educación virtual de emergencia dispuesta por la pandemia de covid-19, su trabajo también analiza la incorporación de tecnología en las instituciones educativas desde la perspectiva de los estudiantes. Sus últimas publicaciones analizan las desigualdades digitales desde los estudios de estructura social, las desigualdades de género en torno

a la tecnología desde una perspectiva feminista y los procesos de acumulación de capital digital. victoria.matozo@gmail.com

Héctor Molina Arriagada. Trabajador Social, Universidad del Bio Bio. Desempeña en el Equipo Salud Rural de la comuna de Puerto Montt en Chile, gestor de los programas de la promoción de la salud, participación social y satisfacción usuaria. Integrante del comité de bioética asistencial de la red APS. hector.molina@saludpm.cl

Susana Morales. Doctora en Ciencias de la Información (2004-Universidad de La Laguna-ULL-España). Profesora en el área de las teorías de la comunicación, las culturas juveniles y la educación en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la (UNC-Argentina). Profesora visitante del Posgrado de Comunicação [POSCOM] Universidade Federal da Bahía - UFBA- Brasil (2021-2022), donde integra el Grupo de Pesquisa em Gênero, Tecnologias Digitais e Cultura [GIGA]. Sus investigaciones están orientadas a comprender los procesos de apropiación de tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana. Integra diversas redes de investigación la Red Académica Iberoamericana de Comunicación [RAIC], Asociación Latinoamericana de Investigadores de Comunicación [ALAIC], Red de Cátedras UNESCO de Comunicación [ORBICOM], y la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT], en la que contribuyó a su creación. Actualmente es Coordinadora, junto a Ana Rivoir y Roberto Canales Reyes, del GT Apropiación de Tecnologías e Interseccionalidades de CLACSO. Autora y coordinadora de diversas publicaciones, entre ellas *Nuevas perspectivas en comunicación. La apropiación tecno-mediática* (2013), *Industrias culturales, medios y públicos: de la recepción a la apropiación en los contextos socio-políticos contemporáneos* (2015), *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas* (2022). susanamorales@unc.edu.ar

Renzo Moyano. Sociólogo y doctor en Comunicación. Investigador del Programa Usos de Medios Interactivos del Instituto del

Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Especialista en estadística social y ciencia de datos. Investiga sobre las condiciones sociales del acceso y apropiación de tecnologías digitales. Integra la Red de Investigadores Sobre Apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT] y el GT-CLACSO Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades. Ha publicado varios artículos en revistas especializadas sobre problemas vinculados con la distribución social del acceso a las tecnologías. Es consultor sobre temáticas relativas a los procesos de opinión pública y los usos de los medios de comunicación. rmoyano@campus.ungs.edu.ar

Graciela Natansohn. Professora Associada da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia e docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas. Suas pesquisas e produções concentram-se na interseção entre a comunicação digital e o feminismo: questões de gênero nas tecnologias digitais e no jornalismo; ciber-hack-transfeminismos e tecnofeminismos. Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (2003). Coordena o grupo de Pesquisa em Gênero, Tecnologias Digitais e Cultura (GIG@/UFBA). É membra da Rede Latino-americana de Estudos sobre Vigilância, Tecnologia e Sociedade [LAVITS] e da Rede de Investigadores en Apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT]. Forma parte do GT Tecnologias Digitales e Interseccionalidades, de CLACSO. Organizou os *e-books* Jornalismo de revista em redes digitais (Salvador / Brasil, Edufba, 2013), internet em código feminino, teorías y práticas (Bueno Aires, La Crujía, 2013), internet e feminismos, olhares sobre violências sexistas em América Latina, em colaboração com Florencia Rovetto (Salvador / Brasil, Edufba, 2019), Cuidados Digitales durante la Pandemia - em colaboração com Florencia Goldsman (Derechos Digitales, 2020) e Ciberfeminismos 3.0 (no prelo, Covilhã/Portugal, LabCom), além de publicar em diversas revistas académicas das áreas de gênero e comunicação. Vice-Coordenadora do PósCom desde abril 2020. graciela71@gmail.com.br

María Belen Odena. Licenciada en Psicología (UBA). Maestranda en Ciencias Sociales del Trabajo y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Becaria doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica [ANPCyT]. Investigadora en el Programa de Investigaciones sobre la Sociedad de la Información, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires [UBA] y en el equipo de investigación I-Polis. Trabaja sobre los impactos psicosociales de las tecnologías 4.0 en los trabajadores y sobre la plataformización de la sociedad. Autora de artículos en revistas de alto impacto, coeditora del libro *El futuro ya no es lo que era*. belen.odena@gmail.com

Ingrid Ojeda Cea. Abogada, licenciada en ciencia jurídicas de la Universidad Mayor de Temuco, Magister en derecho de la Empresa, Universidad Mayor de Temuco, Encargada de la Unidad Jurídica Conadi Osorno, Chile. ingrid.c2@gmail.com

Martín Alejandro Pizarro. Doctorando en Comunicación (UNLP). Licenciado en Comunicación (UNGS) y docente universitario e investigador en el programa Usos de Medios Interactivos del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS). Integrante de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías y del GT-CLACSO Apropiación de Tecnologías y otras Interseccionalidades. Recientemente ha publicado los artículos: "Entre la escuela y la tecnología. El Programa Primaria Digital y sus Repercusiones Institucionales" (2021) y "(Re)ordenar la Escuela. Primeras reflexiones en torno al proceso institucional de apropiación de tecnologías digitales en dos escuelas primarias de San Miguel (Buenos Aires)". mpizarro@campus.ungs.edu.ar

Flavia Samaniego. Licenciada y profesora de Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Posee un diploma superior en Tecnología, Subjetividad y Política expedido por el Consejo Latinoamericana de Ciencias Sociales [CLACSO]. Maestranda en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como becaria de maestría UBACyT del Instituto Gino Germani. Es miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Programa de Investigaciones sobre Sociedad de la Información del Instituto Gino Germani (FSOC-UBA). Se especializa en temas vinculados a la relación entre el género y las tecnologías digitales, en el marco de su tesis indaga el auge del fomento al emprendedorismo con tecnologías digitales dirigido a mujeres de Argentina y Latinoamérica. fsamaniego@sociales.uba.ar

Luis Ricardo Sandoval. Licenciado en Comunicación Social (UNPSJB), magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (UNLP) y doctor en Comunicación (UNLP). Profesor titular regular en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina). Actualmente dirige el PI SCyT-UNPSJB N.º 1595 "Tecnologías interactivas de comunicación y vida cotidiana: apropiaciones y usos. Segunda etapa". Integra el Grupo de Trabajo sobre internet, tecnología y cultura FHCS-UNPSJB y dirige la revista científica *Textos y Contextos desde el sur*. Es miembro de la Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías y del GT-CLACSO "Apropiación de tecnologías e interseccionalidades". Ha publicado dos libros individuales y coeditado otros tres, de los cuales el más reciente es *Pantallas: usos y representaciones en comunicación digital* (2021). Ha publicado una treintena de artículos en revistas y libros de su campo disciplinario, los últimos de ellos son "'¡Más vale que me conteste!': la apropiación de la telefonía móvil desde la perspectiva de madres y padres" (en coautoría con Celina Salvatierra y Natalia Carrizo) y "La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual". lrsandoval@unpata.edu.ar

Francisco Sierra Caballero. Catedrático de Teoría de la Comunicación y director del Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social (Compolíticas) de la Universidad de Sevilla. Experto en políticas de comunicación, nuevas

tecnologías y participación ciudadana de la Comisión Europea, ha sido presidente de la Unión Latina de Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura (ULEPICC), director general de CIESPAL y presidente de la Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de Comunicación, además de Directivo de FELAFACS. En la actualidad, dirige la Sección de Comunicación y Cultura de la Fundación de Investigaciones Marxistas y es investigador del Instituto Andaluz de Investigación en Comunicación y Cultura en la Universidad de Sevilla (INACOM). www.franciscosierracaballero.net

Sofía Torres. Licenciada en Sociología (UBA) y Diplomada en Comunicación Política (UBA). Miembro del Equipo Sociedad, Internet y Cultura del Programa de estudios sobre la Sociedad de la Información (IIGG-UBA). Ha publicado capítulos de libro como coautora y artículos en revistas académicas respecto de plataformas de redes sociales y comunicación política digital. sof_torres@outlook.com

Este libro reúne un conjunto de artículos que expresan algunas de las presentaciones realizadas en el 5.o Encuentro Latinoamericano de la Red de Investigadores e investigadoras sobre apropiación de Tecnologías Digitales [RIAT] y II Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO, “Apropiación de Tecnologías Digitales e Interseccionalidades”.

Los problemas que se abordan en estos artículos dan cuenta, por un lado, del modo como van consolidándose las relaciones y las experiencias de investigación en el marco de la RIAT y, simultáneamente, de la potenciación y diversidad que imprime la conformación de un grupo de trabajo en el marco de CLACSO: si bien se observa que el interés por los procesos de apropiación que se producen en el ámbito educativo, continúa teniendo un peso relativo muy importante, se desarrollan también investigaciones y reflexiones sobre otras problemáticas que, subrayadas por el rol que las relaciones con las tecnologías digitales tienen a partir del escenario producido por la pandemia por covid-19, reclaman análisis especializados y propuestas de intervención.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

ISBN 978-987-813-449-9
9 789878 134499